مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١- ٦٨٦ بالعربية، الرياض (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٤ هـ (٢٠٠٣م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أى تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية

مجلة جامعة الملك سعود

(العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)

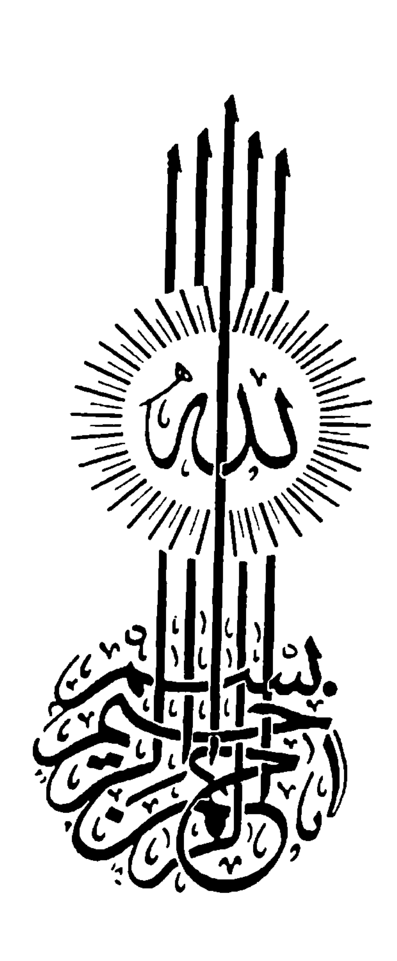
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٦١٦، بالعربية، الرياض (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)

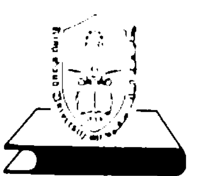
مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد السادس عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٤ هـ

(٢٠٠٣م)



النشـر العلمي والمطابع - جـامـعـة الملك سـعـود

ص. ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربيـة السـعـودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٤هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١-٤٦ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة

خالد بن فهد الحذيفي

أستاذ مساعد، قسم مناهج وطرق تدريس

كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدّم للنشر في ١٩/٢/١٤٢١هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٠/١٢/١٤٢٢هـ)

ملخص الدراسة . تنطلق الدراسة من اعتبار أساسي مفاده أن تطور العملية التربوية يرتبط بالمعلم وإعداده بدرجة كبيرة، وقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة .

ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية العملية، ومشرفي ومعلمي العلوم، وطلاب التربية الميدانية تخصص علوم، بلغ عددهم الإجمالي ٣٧١ فردا. وقد مرت الاستبانة بعدد من الإجراءات العلمية للتأكد من صدقها وثباتها . وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- وجود عدد من الكفايات التدريسية لمعلم العلوم، تراها الدراسة ذات أهمية في إعداد المعلم .
- يوجد اتفاق بين المجموعات عينة الدراسة على أغلبية الكفايات التي قدمتها الدراسة .
- يوجد فروق في كفاية الإعداد العلمي للمعلم لصالح أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الحال بالنسبة لبعض الكفايات الفرعية في الإعداد التربوي مثل : كفايات القيم والمبادئ والاتجاهات ، واستخدام الوسائل التعليمية، والإعداد لمعرفة خصائص المتعلمين والإعداد لتقويم التلاميذ والتدريب العملي .

وكان من أهم التوصيات :

١ - التأكيد على مؤسسات إعداد المعلمين الاسترشاد بالكفايات (موضوع الدراسة) في برامج إعداد معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة .

٢ - استرشاد موجهي العلوم بقائمة الكفايات (موضوع الدراسة)، أثناء الإشراف على التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة .

٣ - مراعاة أن توضع الكفايات (موضوع الدراسة) في الاعتبار عند تقويم طلاب التربية الميدانية أثناء التدريس في المرحلة المتوسطة .

٤- إعادة النظر في برامج إعداد الطلاب ولا سيما تخصص معلم العلوم ليتناسب ذلك مع المتغيرات العالمية والمعطيات المحلية .

٥ - ضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين القائمين بالعمل لإكسابهم وتعديل أدائهم فيما يرتبط بالكفايات التي تطرقت إليها الدراسة الحالية .

مقدمة

يعتبر النشء المتخرج من المنظومة التعليمية هو العنصر الفعال في تحديد نوع ومستوى تقدم المجتمع . ومن المفترض أن أكثر العوامل تأثيرا في جودة هذا النشء هو المعلم . ومعلم العلوم يحتل مكانا ومكانة على جانب كبير من الأهمية والخطورة في إعداد وتوجيه شباب الأمة للحياة والبقاء والتكيف مع حاضر ومستقبل ينطلق بالعلم والتكنولوجيا يؤثر فيهما ويتأثر بهما على الدوام . ويتطلب الإيمان بدور المعلم في المنظومة التعليمية تركيز المزيد من الضوء على عملية إعداده في كليات التربية بكافة جوانبها .

ومثلها مثل أي إعداد تخصصي مهني professional ، فإن عملية إعداد معلم العلوم يجب أن تتضمن عناصر التأهيل التخصصي والتربوي التي من شأنها مساعدته على الوصول إلى نوع ودرجة الكفاءة والإتقان التي تتناسب مع المتطلبات المهنية ، الفنية ـ سواء من الناحية المفاهيمية أو العملية بمهنة التعليم ... تعليم العلوم والتربية المهنية [١ ، ص٩٦] .

تعتبر قضية إعداد المعلم من القضايا التي تشغل الأذهان، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تعليم الأجيال المتوالية، ولعل أهم ما يشغل التربويين كيفية إعداد هؤلاء المعلمين، وباعتباره الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم.

حيث يشير زايد [٢] إلى أن المعلم من أهم عناصر النظام التربوي، وأن تأثيره المباشر على الطلاب وأساليب تربيتهم وتعليمهم يتطلب الاهتمام بكيفية إعداده، فمهنة التدريس تتطلب في من يمارسها توافر الكثير من الإمكانات والصلاحيات، وهذا يعني أنه ينبغي أن يعد إعدادا مهنيا وفنيا ووظيفيا وثقافيا واجتماعيا حتى يتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح.

وفي نفس الإطار يذكر هارلن Harlen [٣] أن قضية إعداد المعلم تعتبر من أهم القضايا التي تشغل التربويين حيث تبذل الكثير من الجهود في سبيل وضع برامج متطورة لإعدادهم في كافة مراحل التعليم.

ويضيف حسانين [٤، ص٨٢٨] أن السعي إلى تلبية حاجات المجتمع لتوفير المعلمين الأكفاء والقادرين على تحقيق أهداف التربية المتمثلة في إعداد النشء والشباب إعددا شاملا متكاملا، يتطلب أن تكون برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة، تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التطورات الحديثة من أهداف التعليم ومحتواه ومصادره. ويتطلب كل ذلك النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية تأسيسية للجوانب المختلفة لمن سيتولى بناء أجيال المستقبل. ويؤكد النجادي في هذا الصدد على "أن إحداث أي تغيير تربوي هادف أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم بدون معلم يكون على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير، ومن هنا تظهر أهمية إعداد المعلم" [٥، ص١١٢].

وتعتبر مادة العلوم وما تتضمنه من معرفة علمية ونشاطات ذات دور مهم في تكوين وتنمية الاتجاهات "لأن تنمية الاتجاهات من أهم جوانب تعلم العلوم في العصر الحديث " [٦ ، ص٨] . وخاصة أن المرحلة المتوسطة تعتبر أهم المراحل التعليمية باعتبارها مرحلة بداية الانطلاق ورسم المستقبل العلمي والثقافي للتلاميذ .

مشكلة الدراسة

تعتبر معرفة الكفايات المطلوب توافرها لدى المعلمين أمرا ضروريا ، ولا سيما لدى معلمي العلوم ، باعتبارهم من أهم العناصر الأساسية للعملية التعليمية ، وأن تحسين وتطوير مهاراتهم للقيام بأعمالهم على أحسن وجه يساهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف تدريس مادة العلوم . وتلك المادة التي يعتبرها الكثيرون من المواد الضرورية للمساعدة في تطوير المجتمع .

وفي نفس الوقت ، ومن خلال عمل الباحث ومشاركته في لجان القبول بالكليات التربوية وتوليه الإشراف الميداني على الطلاب ، لاحظ أن بعض الكفايات غير متوافرة على الرغم من أهميتها ، وهذا ما دفعه إلى إجراء هذه الدراسة لوضع تصور مقترح لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة . لا سيما وأن إعداد المعلم إعدادا قائما على كفايات التعليم من أفضل سبل إعداد المعلم ، وبهذا الصدد يذكر كاسي وسوليدي Casey and Sollidy [٧] أن المفاهيم الحديثة لتربية المعلمين ، ترتكز على قائمة من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للمعلم ، والتي تؤهله لقيادة العملية التربوية ، ليصبح دوره واضحا في إثراء وتطوير مادته وصدق تدريسها .

وتشير الباقر إلى أن "من أهم الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة ، وأكثرها شيوعا : هو الأخذ بمدخل الكفايات ،

وهو نفس المدخل الذي أوصت به البحوث والدراسات التي أعدت في هذين المجالين . وخلصت إلى جدوى وفاعلية هذا المدخل" [٨ ، ص٣٢٨] .

كما يذكر نشوان والشعوان أن تحديد الكفايات التعليمية اللازمة يصبح أمرا بالغ الأهمية ، لأن معرفة الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وإعداد المعلمين . هذا ، ولقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ، بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة ، كما أن معرفة الكفايات المطلوب توافرها لدى هذه الفئة من المعلمين تؤدي إلى تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم ومساعدتهم للقيام بأعمالهم على أحسن وجه [٩ ، ص ١٠٢] .

وعلى جانب آخر ، يمثل معلم مادة العلوم في المرحلة المتوسطة إشكالية خاصة في المملكة العربية السعودية ، لأن جميع خريجي التخصصات العلمية مثل الكيمياء والفيزياء وعلم النبات .... إلخ تتاح لهم فرصة التدريس في هذه المرحلة رغم أن مادة العلوم تشتمل على جميع الجوانب العلمية ذات الصلة بكثير من هذه التخصصات ، مما يؤدي إلي وجود العديد من المشاكل والصعوبات . وهنا يجب ألا تترك مسألة إعداد المعلم لمادة العلوم في هذه المرحلة الدراسية دون اهتمام بالكفايات المطلوبة له بحيث تكون هذه الكفايات صمام الأمان لضمان الجودة المطلوبة وحسن الأداء لدى معلمي العلوم . فبرنامج إعداد معلم العلوم لابد وأن يفي بمتطلبات معينة لكي يستطيع المعلم أداء مهمته بصورة تحقق أهداف العملية التعليمية . ولن يتأتى هذا دون تصور واضح يحدد الكفايات التي ينبغي على المعلم أن يكتسبها .

أهمية الدراسة

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في أهمية التعرف على الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في الآتي :

١ - تحديد أهم الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لتكون نواة لتصميم أي برنامج إعداد لهم، حيث تقاس كفاية المعلم بمدى إلمامه بهذه الكفايات .

٢ - تقديم تصور مقترح للمسؤولين عن برامج الإعداد في كليات التربية عن أهم الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٣ - يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع استمارة تقويم لمعلمي العلوم وطلاب التربية الميدانية (تخصص علوم) في المرحلة المتوسطة.

٤ - صياغة بعض التوصيات بناء على نتائج الدراسة.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة ليصبح دوره إيجابيا في إثراء وتطوير مادته الدراسية .

٢ - العمل على زيادة الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه، وعلى ناتج عملية التعليم والتغذية العائدة من تقويمها .

٣ - رفع مستوى برامج إعداد معلم العلوم وتكاملها وتنوع خبراتها .

أسئلة الدراسة

١ - ما أهم الكفايات المطلوبة في المتقدم للقبول بكليات التربية ؟

٢ - ما أهم الكفايات المتعلقة بالثقافة اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة ؟

٣ - ما أهم الكفايات المتعلقة بالإعداد العلمي لمعلم العلوم للمرحلة المتوسطة ؟

٤ - ما أهم الكفايات الخاصة بالإعداد التربوي لمعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة ؟

٥ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية الكفايات اللازمة لمعلم العلوم للمرحلة المتوسطة؟

مصطلحات الدراسة

١ - مفهوم الكفاية

يعرفها نشوان والشعوان بأنها " القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي والتي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة " [٩ ، ص ١٠].

ويذكر شوق وسعيد، [١٠] في تعريف تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها " البرنامج الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عواتقهم القيام بأدوار المعلمين ."

ويعرف النجادي الكفايات التدريسية على : "أنها المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم ليصبح قادرا على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة " [٥ ، ص١١٥].

- البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال كفايات تعليمية محددة .

- البرنامج الذي يحدد الكفايات التي على المتدرب أن يؤديها بإتقان، والذي يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه .

ويرى ماك سي Mac Se [١١] الكفاية بأنها المعارف والقدرات التي يستطيع الفرد اكتسابها لتصبح بالتالي جزءا من سلوكه، ويستطيع أداءها بنجاح، لا سيما في المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي .

ومما سبق يعرف الباحث كفاية إعداد المعلم بأنها القدرة على اكتساب مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات وتكوين الاتجاهات التي تجعله متمكنا من أداء مهمته التعليمية بمستوى محدد من الإتقان .

٢ - كفاية الإعداد للثقافة العامة

ويذكر عباس [١٢] أن الإعداد الثقافي يتضمن تزويد الطالب بخلفية ثقافية عامة تجعله على وعي بمجالات الفكر التي تؤثر على التعليم بصفة عامة وعلى تخصصه العلمي بصفة خاصة .

ويؤكد قنديل [١٣] على اختلاف برامج الإعداد الثقافي في مؤسسات إعداد المعلم ... لكن أغلب المؤسسات ترغب في تقديم موضوعات تتعلق بالدراسات الدينية والاجتماعية واللغوية لطلاب الدراسات العلمية .

ويعرفها الباحث على أنها : " بناء القدرة على التمكن من مجموعة من المعارف العامة التي تجعله على وعي بمجالات المعرفة بشكل عام وتخصصه العلمي بشكل أدق بما يمكنه من أداء مهمته التعليمية والعمل على تثقيف نفسه بما يتفق مع الأهداف التربوية التي يتوقع منه تحقيقها بمستوى معين ومحدد من الإتقان ."

٣ - كفاية الإعداد (العلمي)

يرى العيوني الكفايات التعليمية لمعلم العلوم بأنها : " مجموعة من المهارات والقدرات التي يكتسبها المعلم أثناء فترة الإعداد " [١٤ ، ص ٥] .

ويعرفها الباحث " بأنها البرامج العلمية التخصصية اللازمة لتزويد معلم المستقبل بالنظريات والمفاهيم والبنيات المعرفية والمهارية لتدريس العلوم في مرحلة دراسية محددة ."

٤ –كفاية الإعداد المهني (التربوي)

ويرى الخطيب : " أنها المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم " [١٥ ، ص٤] .

ويعرفها الباحث : " بأنها المواد التربوية والمسلكية اللازمة لتزويد معلم المستقبل بخصائص المتعلمين وبالمعلومات والمهارات والاتجاهات التربوية لتدريس العلوم في مرحلة دراسية محددة ."

٥ – المرحلة المتوسطة (الإعدادية)

وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات ، وتعادل المستوى من السابع إلي التاسع في بعض الدول .

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصورة عامة ومعلم العلوم في المراحل التعليمة المختلفة بصفة خاصة ، ومن بينها الدراسة التي أجراها كل من حجاج والخضيري [٦] لتقويم برنامج إعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة قطر ، وقد توصل الباحثان إلي وجود نقص في برنامج الإعداد التخصصي ، ونقص في الزمن المخصص للتربية الميدانية .

كما قام عباس [١٢] بدراسة استهدفت تحديد الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب توافرها لدى معلم العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن. وقد توصل الباحث من خلالها إلى تحديد إحدى وخمسين كفاية تعليمية صنفت في خمسة مجالات رئيسة هي : التخطيط واستراتيجيات التعليم ، والعلاقات مع التلاميذ ، وتقويم عملية التعليم ، واتجاهات معلم العلوم ومعارفه العلمية والمهنية .

وقام حداد [١٧] بدراسة هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر كل من الطلاب والخريجين والمشرفين التربويين . وصمم الباحث لهذا الغرض استبانتين إحداهما موجهة للطلبة والخريجين العاملين في الميدان والأخرى موجهة للمشرفين. وتكونت عينة الدراسة من ٨٢ طالبا وطالبة من مستوى السنة الثانية من كليات المجتمع الحكومية في محافظة أربد، ومن ٩٤ معلما ومعلمة تتراوح خبرتهم من سنة إلى خمس سنوات، ومن ٢٣ مشرفا تربويا .

وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الطلبة والخريجين في المهارات والكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية ، وأن طريقة المحاضرة هي أكثر الطرق استخداما في تدريس الثقافة العامة والثقافة المسلكية ، في حين استخدمت المناقشة وطريقة إجراء التجارب في تدريس المواد التخصصية ، وأن أكثر أساليب التقويم استخداما هي الاختبارات الموضوعية والمقالية ، كما اقترح أفراد العينة تخفيض عدد الساعات المعتمدة المخصصة للثقافة العامة والثقافة المسلكية (التربوية)، وزيادة عدد ساعات مواد التخصص.

أما دراسة حسن [١٨] عن واقع إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة ، فقد بينت الدراسة وجود نقص في كفايات المواصفات المطلوبة في المتقدم للقبول في كلية التربية وعدم القدرة على اجتذاب العناصر الجيدة من الطلاب ذوي الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التدريس ، كما أن برنامج الإعداد يفتقر إلى التوازن في الكفايات المطلوبة .

كذلك أجرى قنديل [١٣] دراسة لتحديد كفايات تدريس العلوم لعمل بنود مقياس لتقدير أداء معلم العلوم ، وذلك باستخدام أسلوب دلفاي Delphi ، حيث توصل إلى تحديد ثلاثة مجالات لكفايات معلم العلوم. وهي تخطيط التدريس وتنفيذ التدريس وإدارة الفصل .

واستهدفت دراسة كاسي وسوليدي ، Casey and Sollidy [٧]، تحديد الصورة المتوقعة للتغذية الثنائية ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاث صفات رئيسة لابد للمعلمين من إتقانها ، وهي المسؤولية والمظهر ومعرفة الموضوع .

وقد توصل العيوني في دراسته التي استهدفت تحديد الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية ، إلى أربع وأربعين كفاية تعلمية موزعة على خمسة مجالات ، وهي : كفايات التخطيط والإعداد ، وكفايات التنفيذ ، وكفايات التقويم ، وكفايات علمية وكفايات إدارة الفصل والمختبر [١٤ ، ص ١٨] .

أما دراسة حجازي [١٩] ، فقد اهتمت بقياس فاعلية برنامج الإعداد الأكاديمي للطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي ، تخصص علوم ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود انخفاض في المستوى المعرفي لدى الطلاب المعلمين في اختبار العلوم المدرسية أي في المهارات والمفاهيم العلمية .

وتؤكد دراسة ميلر ، Miller [٢٠] أهمية وضع برنامج يقوم على العديد من الكفايات العلمية والتربوية ويهدف إلى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لمادتي العلوم ، والرياضيات داخل الكليات الجامعية .

وقد أظهرت نتائج دراسة الخميسي [٢١] عن واقع الإعداد الثقافي للمعلم في دول مجلس التعاون الخليجي أن الإعداد الثقافي في تلك الدول يفتقر إلى فلسفة مدروسة وكذلك عدم التكامل بين الإعداد التربوي والإعداد التخصصي والإعداد الثقافي .

وفي الدراسة التي قام بها هارلن Harlen [٣] ، والتي اهتمت بوضع عدة مداخل تؤكد على أهمية الكفايات العلمية لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية لتعليم المفاهيم العلمية والرياضية .

واستهدف توان هيسيا ولن Tuan Hsiao - Lin' [٢٢] في دراسته "تطوير المحتوى العلمي لأساليب التعليم لدى معلم الكيمياء أثناء التدريب الميداني ، " حيث أجرى دراسته

على مجموعة من الطلاب المعلمين في تخصص الكيمياء في تايوان أثناء التدريب قبل الخدمة، شملت مشاهدتهم أثناء التدريب وإجراء المقابلات الشخصية قبل وبعد التدريب. وتوصلت النتائج إلى أنه، بعد عام كامل من الخبرة الميدانية، زادت لديهم القدرة على تبسيط الكيمياء، وتنوع طرق التدريس، والاهتمام بخصائص المتعلمين، والوعي بأهمية التطوير العلمي في التخصص، وفي طريقة توصيل المعلومة للطلاب، مما يدل على أهمية التربية الميدانية وإعطائها الوقت الكافي .

وقد أجرى الكثيري وآخرون [٢٣] دراسة تقويم كمي وكيفي عن برامج إعداد معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدم لذلك عينة مكونة من ٥٣٠ معلما على مستوى المملكة . وأظهرت النتائج أن جوانب الضعف تركزت في الإعداد الأكاديمي ومهارات التدريس . كما أكدت على أن الإعداد المتكامل لمعلم العلوم أفضل من الإعداد في تخصص منفرد .

كما قام باركنسون Parkinson [٢٤] بدراسة عن الصعوبات في تطوير الثقافة التقنية في إعداد معلم العلوم وأكدت الدراسة على أهمية تقنيات التعليم وأخذ الخبرة الكافية من تقنية المعلومات information technology لمن سيعد معلما للعلوم، وأنها يجب أن تكون جزءا أساسيا في برنامج إعداد المعلم مهما كانت المعوقات .

وعن طبيعة وتطوير كفايات التدريس لمعلم العلوم، أجرى شانج Chang [٢٥] دراسته التي بينت أن الكفايات ليست للإعداد فقط ولكنها تمتد إلى تقويم المعلمين بحيث يمكن توظيف الكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم في وضع آلية مقننة يمكن الاستفادة منها في تقويم المعلمين.

أما دراسة ماك سي Mac Se [١١] ، فقد دلت على عدم كفاية معلمي العلوم لتدريس مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في هونج كونج، وأهمية التركيز على إعداد

برنامج متكامل يقوم على الكفايات العلمية والتربوية لإعداد معلمي العلوم بتلك المرحلة.

وفي الدراسة التي قام بها ابلتون Appleton [٢٦]، توصل فيها إلي أهمية الثقة بالنفس لمن يعد معلما للعلوم كإحدى كفايات الإعداد التربوي .

التعليق على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات تبين أنها في مجملها ذات نفع أمكن للباحث الاستفادة منها على عدة محاور تمثلت في الآتي :

- دراسات ذات صلة مباشرة بالكفايات اللازمة لمعلمي العلوم، مثل دراسة عباس، ودراسة قنديل، ودراسة العيوني، ودراسة شانج .
- دراسات تناولت برامج إعداد المعلمين بصفة عامة ومعلمي العلوم بصفة خاصة .
- دراسات تناولت أهم الصفات والمواصفات لمعلمي العلوم وكذلك المتقدمين لكليات التربية .

ونخلص مما سبق إلى أن هناك نوعين من التشابه في المجالات الرئيسة للكفايات، إلا أنها تختلف فيما يندرج تحتها من كفايات فرعية .

وحسب حدود معرفة الباحث لم تجر دراسة لوضع تصور لبرنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات اللازمة لذلك مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على جميع معلمي ومشرفي العلوم في المرحلة المتوسطة، وأساتذة التربية العلمية (طرق تدريس العلوم) بمدينة الرياض، وجميع طلاب التربية الميدانية (التدريب العملي) بقسم المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وهذا يعد

الحد البشري والمكاني للدراسة ؛ أما الحد الزماني فقد تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ .

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وعددهم ٤١٨ معلما و ١٩ مشرفا ، وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في طرق تدريس العلوم، وعددهم ٢١ عضوا بمدينة الرياض، وطلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وعددهم ٢٥ متدربا .

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من ١٤١ معلما و ١٦ مشرفا و ١١ عضو هيئة تدريس و ٥ متدربين، وهذا العدد يمثل العائد بعد التطبيق على كامل أفراد مجتمع الدراسة .

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة وفق الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
عضو هيئة تدريس	١١	٦,٤
مشرف	١٦	٩,٢
معلم	١٤١	٨١,٥
متدرب*	٥	٢,٩
المجموع	١٧٣	١٠٠

• تم استبعاد عدد من الاستمارات بسبب نقص المعلومات بشكل لا يخدم الدراسة، فنتج عنه نقص العدد .

أداة الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات اللازمة لذلك. فقد صممت الدراسة استبانة تحتوي

على قائمة الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم التي توصل إليها الباحث مستعينا بالمصادر الآتية :

١ - أهداف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .

٢ - الدراسات والكتب العلمية التي اهتمت بمجال الكفايات لدى المعلمين مثل دراسات عباس [١٢]، وقنديل [١٣]، والعيوني [١٤] ، تورن [٢٢].

هذا ، وقد أعد الباحث استبانة تعتمد على المحاور التالية :

١ - الكفايات المطلوبة للمتقدم للقبول بكلية التربية .

٢ - كفاية الثقافة العامة .

٣ - كفاية الإعداد العلمي .

٤ - كفاية الإعداد التربوي .

صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة ، استخدم الباحث الخطوات الآتية :

١ - إعداد التصور بقائمة الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في صورتها الأولية .

٢ - عرض هذه القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس العلوم من أعضاء هيئة التدريس ، وذلك للتأكد مما يلي :

- مناسبة المحاور ، والتي تحددت بأربعة محاور أساسية .
- صياغة الكفاية وانتماؤها للمحور الذي تندرج تحته .
- مدى مناسبة عدد العبارات الواردة في كل محور .

ثم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على ضوء آراء المحكمين ، وأصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من مائة وعشر كفايات موزعة وفقا لجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢. المحاور الأساسية وعدد عبارات الاستبانة بكل محور ودرجة ارتباطه بالمجموع الكلي

محاور الاستبانة	عدد فقرات المحاور	ارتباط المحور بالمجموع
أولا : الكفايات المطلوبة للمتقدم للالتحاق بكليات التربية	٢١	٠,٧١*
ثانيا : كفايات الثقافة العامة	٧	٠,٥٧*
ثالثا : كفايات الإعداد العلمي	١٤	٠,٧٢*
رابعا : كفايات الإعداد التربوي	٦٨	٠,٩٦*
المجموع	١١٠	

• قيمة الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

كما قام الباحث بحساب صدق الكفايات التي شملتها الاستبانة بحساب ارتباط الكفاية بالمجموع، وقد جاءت جميع الكفايات التي شملتها الاستبانة دالة عند مستوى ٠،٠١ ومن ثم يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بدرجة من الصدق مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة .

ثبات الاستبانة

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستبانة، وكانت درجة الثبات مناسبة جدا ويمكن الوثوق بها . وجدول رقم ٣ يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة .

جدول رقم ٣. معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحاور	معامل الثبات
الكفايات المطلوبة في المتقدم للقبول في كليات التربية	٠,٨٩
كفايات الثقافة العامة	٠,٨١
كفايات الإعداد العلمي	٠,٨٦
كفايات الإعداد التربوي	٠,٩٦

كما تم حساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيق الاستبانة مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان على خمسة عشر معلما من معلمي العلوم من خارج عينة البحث. وبعد ذلك، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ٠,٧٠ ، مما يعطي الثقة بالنتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق هذه الدراسة .

الطرق الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمثلت الأساليب الإحصائية في :

١ - التكرار والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة لمعرفة ترتيب الكفايات ومن ثم أهميتها .

٢ - المتوسطات الحسابية والانحرافات .

٣ - معامل الارتباط لحساب صدق وثبات الاستبانة .

٤ - تحليل التباين لدراسة الفروق بين مجموعات الدراسة .

عرض النتائج ومناقشتها

بعد تطبيق أداة الدراسة وتحليلها إحصائيا حسب الأساليب المشار إليها سابقا باستخدام الحاسب الآلي [برنامج SPSS] تم التوصل إلى النتائج التالية :

١ - للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة المتعلق بأهم المواصفات المطلوبة في المتقدم للقبول بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين، يأتي جدول رقم ٤ مبينا التكرار والنسب المئوية، وكذلك المتوسطات الحسابية لهذه المواصفات.

جدول رقم ٤. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية الكفايات الخاصة بالمواصفات المطلوبة في الطالب المتقدم للقبول في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين

م		الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	متوسط المحور	الترتيب
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
المظهر العام	١	ارتداء الملبس المناسب	٨٩	٥١,٤	٨٢	٤٧,٤	٢	١,٢	٢,٥٠		
	٢	النظافة الشخصية	١٣٦	٧٨,٦	٣٧	٢١,٤			٢,٧٩	٢,٥٣	٣
	٣	اللياقة البدنية والصحية	٦٧	٣٩,٠	٩٢	٥٣,٥	١٣	٧,٦	٢,٣١		
الصوت والقدرة اللفظية	١	وضوح الصوت لجميع المستمعين	١٤٦	٨٤,٩	٢٥	١٤,٥	١	٠,٦	٢,٨٤		
	٢	طلاقة اللسان وعدم اللعثمة والتأتأة	١٣٤	٧٧,٩	٣٨	٢٢,١			٢,٧٨	٢,٧١	١
	٣	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	١١١	٦٤,٩	٥٧	٣٣,٣	٣	١,٨	٢,٦٣		
	٤	هدوء الحديث وعدم الانفعال	١٠٣	٦٠,٦	٦٢	٣٦,٥	٥	٢,٩	٢,٥٨		
الصحة العقلية وسلامة الحواس	١	يكون الذكاء فوق المتوسط	٩٦	٥٦,٥	٦٩	٤٠,٦	٥	٢,٩	٢,٥٤		
	٢	يكون لماحا	٦٦	٣٩,٨	٨١	٤٨,٨	١٩	١١,٤	٢,٢٨		
	٣	سريع البديهة	٩٠	٥٢,٠	٦٩	٣٩,٩	١٤	٨,١	٢,٤٤		
	٤	قادر على إدراك العلاقات بين الأشياء	٩٠	٥٢,٦	٧٦	٤٤,٤	٥	٢,٩	٢,٥٠	٢,٤٧	٤
	٥	قادر على ربط الأسباب بالنتائج	١٠٢	٥٩,٦	٦٤	٣٧,٤	٥	٢,٩	٢,٥٧		
	٦	قوة الذاكرة	٦٨	٣٩,٨	٩٢	٥٣,٨	١١	٦,٤	٢,٣٣		
	٧	سلامة السمع	١١٦	٦٧,٤	٥٢	٣٠,٢	٤	٢,٣	٢,٦٥		
	٨	القدرة البصرية	٨٣	٤٨,٠	٨٢	٤٧,٤	٨	٤,٦	٢,٤٣		
الصحة النفسية	١	الاتزان الانفعالي	٩٧	٥٦,٧	٧٣	٤٢,٧	١	٠,٦	٢,٥٦		
	٢	الثقة بالنفس	١٣٣	٧٧,٣	٣٧	٢١,٥	٢	١,٢	٢,٧٦		
	٣	التواضع	١٠١	٥٨,٤	٦٢	٣٥,٨	١٠	٥,٨	٢,٥٣		
	٤	النزوع نحو الخير	١٢٧	٧٤,٣	٤٢	٢٤,٦	٢	١,٢	٢,٧٣	٢,٦٣	٢
	٥	الموضوعية	٩٣	٥٤,٤	٧٦	٤٤,٤	٢	١,٢	٢,٥٣		
	٦	الرغبة الطبيعية في مهنة التدريس	١١٩	٦٩,٢	٤٨	٢٧,٩	٥	٢,٩	٢,٦٦		
		المتوسط العام								٢,٥٥	

يتضح من جدول رقم ٤ أن جميع الكفايات الواردة والمطلوبة في الطالب المتقدم للقبول في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين مهمة جدا ، حيث بلغ المتوسط العام ٢,٥٥. وبالنسبة للمحاور الأساسية للكفايات. فيأتي الصوت والقدرة اللفظية في المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، وتعتبر هذه النتيجة غير مستغربة في ظل سيادة التدريس السائدة التي تعتمد على التلقين ، ومن ثم يصبح صوت المعلم من الكفايات المطلوبة ، وهنا يجب أن يكون للدراسة الحالية وقفة ولفت الانتباه بأنه يمكن لهذه الكفايات أن تتغير مع تغير طرق التدريس والمناهج وما إلى ذلك . حيث بلغ المتوسط العام ٢,٧١ ، يلي ذلك الصحة النفسية بمتوسط ٢,٦٣ ، ثم المظهر العام بمتوسط ٢,٥٣ . وتعتبر هذه الكفايات بشكل عام مهمة جدا من وجهة نظر العينة ، حيث إن هذه المتوسطات أكثر من ٢,٥٥ - من أصل ٣ . أما الصحة العقلية فتأتي في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية ، حيث بلغ المتوسط ٢,٤٧ ، ولكنها في الواقع تعتبر مهمة من وجهة نظر العينة . وبالنظر إلي الجوانب التي تشتمل عليها هذه المحاور فإن كفاية " وضوح الصوت لجميع المستمعين "هي الأولى من حيث الترتيب ، بمتوسط حسابي قدره ٢,٨٤ ، و " النظافة الشخصية " في الترتيب الثاني ، بمتوسط حسابي قدره ٢،٧٩ . أما " طلاقة اللسان وعدم اللعثمة والتأتأة ، " فتأتي في الترتيب الثالث ، بمتوسط قدره ٢,٧٨ ، يليها " الثقة بالنفس " في الترتيب الرابع ، بمتوسط قدره ٢,٧٦. وهذا يتفق مع ما ذكره كل من شوق وسعيد [١٠] و لبيب [٦] بأن هذه أهم الصفات التي ينبغي توافرها فيمن يقبل في كليات المعلمين .

٢ - للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة عن أهم الكفايات المتعلقة بالثقافة العامة اللازمة لإعداد معلم العلوم ، فإن جدول رقم ٥ يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بذلك .

جدول رقم ٥. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية الثقافة العامة في إعداد طلاب كليات التربية وكليات إعداد المعلمين

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا ك	مهم جدا ٪	مهم ك	مهم ٪	غير مهم ك	غير مهم ٪	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	الإلمام بقدر كاف من الثقافة الإسلامية	٩٢	٥٣,٢	٧٨	٤٥,١	٣	١,٧	٢,٥١	١
٢	إجادة اللغة العربية	٤٨	٢٧,٩	١١١	٦٤,٥	١٣	٧,٦	٢,٢٠	٤
٣	أخذ قدر مناسب في اللغة الانجليزية	١٦	٩,٣	١٠٥	٦١,٠	٥١	٢٩,٧	١,٨٠	٩
	أخذ قدر عام في العلوم الإنسانية :								
	أ) التاريخ	١٣	٧,٧	١١٧	٦٩,٦	٣٨	٢٢,٦	١,٨٥	٧
٤	ب) الجغرافيا	١١	٦,٥	١١٧	٦٩,٢	٤١	٢٤,٣	١,٨٢	٨
	ج) الأدب	١٠	٥,٩	٩٦	٥٦,٥	٦٤	٣٧,٦	١,٦٨	١٠
	د) التربية الوطنية	٢٨	١٦,٣	١٠٤	٦٠,٥	٤٠	٢٣,٣	١,٩٣	٦
٥	تلقي قدر كاف من التربية الفنية تعينه على الرسوم العلمية، كرسم الأجهزة والشرائح وغيرها	٤٢	٢٤,٩	١٠٣	٦٠,٩	٢٤	١٤,٢	٢,١١	٥
٦	الإلمام بتراثنا العلمي وإسهامات العلماء المسلمين والعرب	٦٢	٣٥,٨	٩٩	٥٧,٢	١٢	٦,٩	٢,٢٩	٣
٧	الوعي بمشكلات المجتمع	٧٤	٤٢,٨	٩٢	٥٣,٢	٧	٤,٠	٢,٣٩	٢
المتوسط العام								**٢,٠٦**	

ومن جدول رقم ٥ نلحظ أن "الإلمام بقدر كاف من الثقافة الإسلامية" قد حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره ٢,٥١ وهي نتيجة منطقية تعبر عن وعي مجتمعي مستنير يؤكد على التوجه الديني للمجتمع السعودي، تليها كفاية "الوعي بمشكلات المجتمع" بمتوسط حسابي قدره ٢,٣٩. أما كفاية " الإلمام بتراثنا العلمي وإسهامات العلماء المسلمين والعرب " فتأتي في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي قدره

٢,٢٩ . وهذا يتفق مع ما ذكره أبو دف [٢٧] من أهمية الثقافة العامة للمعلم، ومع ما أشار إليه الخليلي [٢٨] من أهمية ربط العلم بالإيمان . ولعله بالنظر إلى الكفايات الواردة بشكل عام نجد أنها تعتبر مهمة حيث بلغ المتوسط العام ٢,٠٦ .

٣ - للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بأهمية الإعداد العلمي لمعلم العلوم للمرحلة المتوسطة، فإن جدول رقم ٦ يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة .

جدول رقم ٦. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة والمتعلقة بمدى أهمية الإعداد العلمي لطلاب كليات التربية وكليات إعداد المعلمين .

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	الإلمام بالأساسيات في التخصص الأساسي	١٥٠	٨٧,٢	٢١	١٢,٢	١	٠,٦	٢,٨٧	١
٢	التمكن من المفاهيم العلمية للمرحلة التي يعد للتدريس فيها	١٤٤	٨٣,٧	٢٦	١٥,١	٢	١,٢	٢,٨٣	٢
٣	تناسب الإعداد العلمي مع المرحلة التي يعد للتدريس فيها	١٢٩	٧٤,٦	٤٢	٢٤,٣	٢	١,٢	٢,٧٣	٣
٤	مسايرة الإعداد العلمي للمعلم في مناهج المرحلة التي يعد للتدريس فيها	١٠٩	٦٣,٤	٦٢	٣٦,٠	١	٠,٦	٢,٦٣	٥
٥	مواكبة الإعداد العلمي للمعلم في التطورات العلمية السريعة والاكتشافات الحديثة	٩٣	٥٣,٨	٧٤	٤٢,٨	٦	٣,٥	٢,٥٠	٧
٦	بالإضافة إلى الإعداد العلمي القوي في تخصص علمي محدد يجب أن تكون لديه كفايات جيدة في الفروع الأخرى في العلوم	٥٣	٣١,٠	١٠٤	٦٠,٨	١٤	٨,٢	٢,٢٣	١٣

تابع جدول رقم ٦

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهـــم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٧	الاهتمام القوي/ باستخدام المختـــــبرات العلمية	١٠٨	٦٢,٨	٦١	٣٣٥,٥		١,٧	٢,٦١	٦
٨	التركيز على كسب خبرات مباشرة أثناء العمل في المختبرات العلمية	٩٠	٥٢,٣	٧٨	٤٤٥,٣		٢,٣	٢,٥٠	٨
٩	تكوين الخبرات المختبرية التي تتناسب مع ما سيقدمه لطلابه مستقبلا	٨٩	٧٧٥١.٧	٧٧	٦٤٤.٨		٣,٥	٢,٤٨	١٠
١٠	يكون للمختبرات داخل المجتمع العلمـــي نصيب كاف من دراسته العلمية	٥٧	٣٣,٣	١٠٦	٨٦٢,٠		٤,٧	٢,٢٩	١٢
١١	الإلمام بما يستجد من أجهزة علمية حديثة المختبرات العلمية	٦٦	٣٨,٢	٩٤	١٣٥٤,٣		٧,٥	٢,٣١	١١
١٢	القدرة على التعـــــامل مـــع الأجـــهزة والأدوات التقليدية والحديثة في المختبرات العلمية	٩١	٥٢,٦	٧٨	٤٤٥,١		٢,٣	٢,٥٠	٩
١٣	القدرة على استخدام الحاســـب الآلي في المختبرات العلمية	٤٣	٢٤,٩	٩٦	٣٤٥٥,٥		١٩,٧	٢,٠٥	١٤
١٤	الإلمام باحتياطات الأمان في المختـــــبرات العلمية	١٢٢	٧١,٣	٤٧	٢٢٧,٥		١,٢	٢,٧٠	٤
	المتوسط العام							٣٥,٠٥	

ومن جدول رقم ٦ يتضح أن كفاية " الإلمام بأساسيات التخصص " حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره ٢,٨٧ ، تليها كفاية " التمكن من المفاهيم العلمية " وتأتي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قدره ٢,٨٣ . أما الكفاية المتمثلة في

"تناسب الإعداد العلمي مع المرحلة التي يعد للتدريس بها" فتأتي في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي قدره ٢,٧٣ . وهذا يتفق مع ما ذكره الخليلي [٢٨] من وجوب امتلاك المعلم للمعرفة في المادة العلمية التي يدرسها والحرص على المتابعة الفعالة للنمو العلمي للطلاب . وتعبر كفاية القدرة على استخدام الحاسب الآلي في المختبرات العلمية وترتيبها الرابعة عشر بين الكفايات المطروحة عن فجوة كبيرة بين الواقع الذي تعيشه المنظومة التعليمية وبين ما ينبغي أن يكون ، لأن التدليل على أهمية هذه الكفاية لا يحتاج إلي جهد بحثي ، وعلى الرغم من هذه الأهمية جاءت هذه الكفاية في ذيل الكفايات المطروحة ، وفي هذا الإطار يجب التنويه بالخطوات الإيجابية لوزارة المعارف الآن في العمل على إدخال الحاسب الآلي في التعليم .

٤ - للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة المتعلق بالكفايات الخاصة بالإعداد التربوي لمعلم العلوم للمرحلة المتوسطة ، فإن الجداول ذات الأرقام (٧) إلى (١٣) تتضمن التكرار والنسب المئوية بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الإعداد التربوي ، وذلك على النحو التالي :

الكفايات الخاصة بالقيم والمبادئ والمعبر عنها بجدول رقم ٧ ، والكفايات الخاصة باستراتيجية التخطيط للتدريس ، والمعبر عنها بجدول رقم ٨ ، والكفايات الخاصة بحسن استخدام الوسائل التعليمية ، والمعبر عنها بجدول رقم ٩ ، والكفايات الخاصة بإعداد الطلاب تربويا في طرق تدريس العلوم ، والموضحة بجدول رقم ١٠ ، والكفايات الخاصة بالإعداد للمعرفة بخصائص المتعلمين ، والموضحة بجدول رقم ١١ ، والكفايات الخاصة بأهمية الإعداد لتقويم التلاميذ ، والموضحة بجدول رقم ١٢ ، والكفايات الخاصة بالتدريب العملي (التربية الميدانية) ، والموضحة بجدول رقم ١٣ .

جدول رقم ٧. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، والمتعلقة بمدى أهمية الكفايات الخاصة بالقيم والمبادئ والاتجاهات في إعداد طلاب كليات التربية

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	الاهتمام ببناء الشخصية المعتدلة السوية الملتزمة بتعاليم الدين الحنيف	١٥٥	٩٠,٦	١٥	٨,٨	١	٠,٦	٢,٩٠	١
٢	التركيز على التقيد بأخلاقيات مهنة التعليم	١٤٨	٨٦,٠	٢٤	١٤,٠			٢,٨٦	٢
٣	التأكيد على التفاعل الإيجابي مع زملاء المهنة	٩٧	٥٦,٤	٧٢	٤١,٩	٣	١,٧	٢,٥٥	٨
٤	التأكيد على التعاون الإيجابي مع أولياء الأمور لتحقيق مصلحة الطالب	١١٧	٦٧,٦	٥٦	٣٢,٤			٢,٦٨	٦
٥	بناء الاتجاهات الإيجابية نحو تقبل التلاميذ والاهتمام بهم	١١٨	٦٨,٦	٥٤	٣١,٤			٢,٦٩	٥
٦	التعويد على الاهتمام بالانضباطية في العمل	١٣٠	٧٥,٦	٤٢	٢٤,٤			٢,٧٦	٣
٧	التعويد على الصبر والأناة والحلم في التعامل مع الآخرين	١٢٦	٧٣,٣	٤٤	٢٥,٦	٢	١,٢	٢,٧٢	٤
٨	غرس حب القراءة والقدرة على حسن استخدام المكتبات في تدريس العلوم	١٠٠	٥٧,٨	٧٠	٤٠,٥	٣	١,٧	٢,٥٦	٧
	المتوسط العام							٢,٧٠	

جدول رقم ٨. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية تمكن طلاب كليات التربية من الكفايات الخاصة باستراتيجية التخطيط للتدريس

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	صياغة أهداف عامة شاملة	٦٧	٣٩,٤	٩٥	٥٥,٩	٨	٤,٧	٢,٣٥	١١
٢	صياغة أهداف سلوكية	٩٤	٥٥,٠	٧٠	٤٠.٩	٧	٤,١	٢,٥١	٨
٣	ربط أهداف الدرس بأهداف المنهج	٩٩	٥٧,٩	٦٩	٤٠.٤	٣	١,٨	٢,٥٦	٥
٤	تحديد الأهداف الخاصة بكل موضوع	١١٢	٦٥,١	٥٦	٣٢,٦	٤	٢,٣	٢,٦٣	١
٥	شمولية أهداف الدرس	٨٨	٥١,٥	٧٧	٤٥,٠	٦	٣,٥	٢,٤٨	١٠
٦	ربط محتوى المنهج بالأهداف	٩٩	٥٨,٢	٦٦	٣٨,٨	٥	٢,٩	٢,٥٥	٦
٨	ربط الأهداف بمستوى الطلاب العلمي ونموهم العقلي	١٠٣	٦٠,٦	٦٣	٣٧,١	٤	٢,٤	٢,٥٨	٤
٩	التوزيع المناسب لموضوعات المنهج على الفصل الدراسي	١١٠	٦٤,٣	٥٧	٣٣,٣	٤	٢,٣	٢,٦٢	٣
١٠	التقدير السليم للزمن اللازم لتحقيق الأهداف	٨٨	٥١,٥	٧٩	٤٦,٢	٤	٢,٣	٢,٤٩	٩
١١	تخطيط وتنظيم استخدام المختبر أثناء الفصل الدراسي	٩٤	٥٥,٠	٧٥	٤٣,٩	٢	١,٢	٢,٥٤	٧
١٢	تخطيط وتنظيم الرحلات العلمية والأنشطة الميدانية	٤٦	٢٦,٧	١١٠	٦٤,٠	١٦	٩,٣	٢,١٧	١٢
المتوسط العام								٢,٤٩	

جدول رقم ٩. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة والمتعلقة بمدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لحسن استخدام الوسائل التعليمية

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	الإلمام بالوسائل التعليمية اللازم استخدامها في تدريس العلوم وأنواعها	١١٧	٦٨,٤	٥٢	٣٠,٤	٢	١,٢	٢,٦٧	١
٢	القدرة على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه	١١٢	٦٥,٥	٥٧	٣٣,٣	٢	١,٢	٢,٦٤	٢
٣	القدرة على الاستفادة من المواد الأولية المتوافرة كوسائل تعليمية	٩٤	٥٥,٠	٧٣	٤٢,٧	٤	٢,٣	٢,٥٣	٥
٤	القدرة على استعمال المواد الأولية في إعداد الوسيلة التعليمية	٨١	٤٧,١	٨٧	٥٠,٦	٤	٢,٣	٢,٤٥	٧
٥	القدرة على اختيار الوسيلة التي تساعد على تحقيق الأهداف	١١١	٦٤,٥	٥٨	٣٣,٧	٣	١,٧	٢,٦٣	٣
٦	القدرة على اختيار الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة	٩٥	٥٥,٦	٧٣	٤٢,٧	٣	١,٨	٢,٥٤	٤
٧	مسايرة العصر فيما يستجد من وسائل وتقنيات في مجال التربية والتعليم	٨٧	٥٠,٩	٧٨	٤٥,٦	٦	٣,٥	٢,٤٧	٦
٨	القدرة على استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية	٥٤	٣١,٦	٩٠	٥٢,٦	٢٧	١٥,٨	٢,١٦	٩
٩	القدرة على استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية	٣٨	٢٢,٥	٧٩	٤٦,٧	٥٢	٣٠,٨	١,٩٢	١٠
١٠	تنفيذ ذلك علميا أثناء التدريب الميداني	٥٥	٣٣,٥	٨٥	٥١,٨	٢٤	١٤,٦	٢,١٩	٨
	المتوسط العام							٢,٤٠	

جدول رقم ١٠. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لطرق التدريس

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	الإلمام بطرق تدريس العلوم المختلفة	١٠٣	٦٠,٦	٦١	٣٥,٩	٦	٣,٥	٢,٥٧	١٢
٢	القدرة على اختيار طريقة التدريس التي تتناسب مع أهداف الدرس	١٢٣	٧٢,٨	٤٥	٢٦,٦	١	٠,٦	٢,٧٢	٤
٣	اختيار الطريقة المناسبة لمستوى التلاميذ العلمي	١٢٠	٧٠,٦	٤٩	٢٨,٨	١	٠,٦	٢,٧٠	٦
٤	تقديم المادة بأسلوب يناسب العمر العقلي للتلاميذ	١٢٦	٧٤,٦	٤٢	٢٤,٩	١	٠,٦	٢,٧٤	٣
٥	القدرة على التنويع في استخدام طرق التدريس	١٠٩	٦٤,١	٥٧	٣٣,٥	٤	٢,٤	٢,٦٢	٧
٦	القدرة على توظيف المختبر في تدريس العلوم بالطرق الحديثة	٩٩	٥٨,٢	٦٩	٤٠,٦	٢	١,٢	٢,٥٧	١٣
٧	معرفة أساليب العروض العلمية والقدرة على تنفيذها	٧٨	٤٦,٧	٨٤	٥٠,٣	٥	٣,٠	٢,٤٤	١٥
٨	التمكن من إعداد الأسئلة الصفية بأنواعها المختلفة وطرق استخدامها	١٠٠	٥٨,٨	٦٩	٤٠,٦	١	٠,٦	٢,٥٨	١١
٩	القدرة على توظيف نظريات التعليم والتعلم المختلفة داخل الفصل الدراسي	٦٣	٣٧,١	٩٠	٥٢,٩	١٧	١٠,٠	٢,٢٧	١٧
١٠	التمكن من أساليب الانضباط الذاتي للطلاب وكيفية تحقيقه	١٠٣	٦٠,٦	٦٤	٣٧,٦	٣	١,٨	٢,٥٩	١٠
١١	التدريب على ضبط الفصل وإدارته بإتقان	١٣٤	٨٠,٢	٣٣	١٩,٨			٢,٨٠	١
١٢	التمكن من القدرة على استثارة دافعية التلاميذ للتعلم	١٢٨	٧٥,٧	٤١	٢٤,٣			٢,٧٦	٢
١٣	الدراية بأهمية التعزيز في عملية التدريس	١٠٦	٦٢,٧	٦٢	٣٦,٧	١	٠,٦	٢,٦٢	٨
١٤	إجادة مهارات الاتصال	٧٣	٤٤,٢	٨٧	٥٢,٧	٥	٣,٠	٢,٤١	١٦
١٥	بناء القدرة على جذب انتباه التلاميذ	١٢٣	٧٢,٨	٤٥	٢٦,٦	١	٠,٦	٢,٧٢	٥
١٦	إجادة أساليب التلاميذ للدرس	١٠٥	٦٢,٩	٦١	٣٦,٥	١	٠,٦	٢,٦٢	٩
١٧	الوعي بأهمية المختبر والاستفادة المثلى منه في التدريس	٩٣	٥٥,٧	٧٤	٤٤,٣			٢,٥٦	١٤
	المتوسط العام							٢,٥٧	

جدول رقم ١١. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة والمتعلقة بمدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية للمعرفة بخصائص المتعلمين

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	التمكن من نظريات النمو المعرفي	٥٤	٣٢,١	١٠٣	٦١,٣	١١	٦,٥	٢,٢٦	٨
٢	القدرة على توظيف نظريات النمو المعرفي داخل الفصل	٤٦	٢٧,١	١١٣	٦٦,٥	١١	٦,٥	٢,٢١	٩
٣	الوعي بأهمية الدراية بالمستوى العلمي للمتعلمين	٨٣	٤٨,٨	٨٣	٤٨,٨	٤	٢,٤	٢,٤٦	٥
٤	الوعي بأهمية الدراية بالمستوى المهاري للتلاميذ داخل المختبر وخارجه	٧٢	٤٢,٤	٩٢	٥٤,١	٦	٣,٥	٢,٣٩	٦
٥	الوعي بأهمية الكشف عن خصائص التلاميذ ومرحلة النمو العقلي لديهم	٧٥	٤٤,٦	٨٣	٤٩,٤	١٠	٦,٠	٢,٣٩	٧
٦	القدرة على الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ وأساليب مراعاتها	١١٢	٦٥,٩	٥٧	٣٣,٥	١	٠,٦	٢,٦٥	١
٧	التمكن من القدرة على تشخيص ومراعاة المواهب المتعددة للتلاميذ	١٠٠	٥٩,٢	٦٦	٣٩,١	٣	١,٨	٢,٥٧	٣
٨	التدريب على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ	٩٢	٥٤,١	٧٤	٤٣,٥	٤	٢,٤	٢,٥٢	٤
٩	التطبيق العملي في الفصل أثناء التدريب الميداني	١١١	٦٦,١	٥٣	٣١,٥	٤	٢,٤	٢,٦٤	٢
	المتوسط العام							٢,٤٤	

جدول رقم ١٢. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لتقويم التلاميذ

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	القدرة على تشخيص مشكلات التدريس وإيجاد الحلول	٩٧	٥٧,٤	٦٧	٣٩,٦	٥	٣,٠	٢,٥٤	٣
٢	الإلمام بالطرق المختلفة للتقويم التربوي وتقويم أداء التلاميذ	١٠٥	٦١,٨	٦٢	٣٦,٥	٣	١,٨	٢,٦٠	١
٣	القدرة على تقويم الأداء المهاري للتلاميذ داخل وخارج المختبر	٨٧	٥١,٨	٧٥	٤٤,٦	٦	٣,٦	٢,٤٨	٤
٤	التطبيق العملي لاستخدام أساليب التقويم المختلفة خلال فترة التربية الميدانية	٩٨	٥٨,٠	٦٧	٣٩,٦	٤	٢,٤	٢,٥٦	٢
	المتوسط العام							٢,٥٣	

جدول رقم ١٣. التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية التدريب العملي (التربية الميدانية) لطلاب كليات التربية

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	إعطاء الطالب المعلم (المتدرب) الفرصة الفعلية للتدريس	١٣٣	٧٨,٢	٣٣	١٩,٤	٤	٢,٤	٢.٧٦	١
٢	التدريب قبل الذهاب للمدرسة	١١٦	٦٨,٦	٤١	٢٤,٣	١٢	٧,١	٢,٦٢	٥
٣	الاستفادة من الدروس النموذجية قبل التدريب الميداني (العملي)	١٢٤	٧٣,٤	٤١	٢٤,٣	٤	٢,٤	٢,٧١	٤
٤	الاستفادة من الدروس النموذجية أثناء التدريب الميداني (العملي)	١٢٤	٧٢,٩	٤٤	٢٥,٩	٢	١,٢	٢,٧٢	٣

تابع جدول رقم ١٣

م	الكفايات المطلوبة	مهم جدا		مهم		غير مهم		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٥	يأخذ جدولا في المدرسة كأي معلم رسمي لمدة فصل دراسي كامل	٩٩	٥٨,٦	٤٠	٢٣,٧	٣٠	١٧,٨	٢,٤١	٦
٦	يتم تصوير أحد الدروس للمتدرب بالفيديو ليتسنى له الوقوف على الإيجابيات والسلبيات لتدريسه	٨٣	٤٩,١	٦٨	٤٠,٢	١٨	١٠,٧	٢,٣٨	٧
٧	الاستفادة من مدرس المادة الأساسي والمتعاون معه	١٢٨	٧٥,٧	٤٠	٢٣,٧	١	٠,٦	٢,٧٥	٢
٨	أن تكون زيارة المشرف على التدريب الميداني للمتدرب مرة واحدة على الأقل في الأسبوع	٧٥	٤٤,٦	٧١	٤٢,٣	٢٢	١٣,١	٢,٣٢	٨
	المتوسط العام							٢,٥٧	

ونلاحظ من جدول رقم ٧ أن كفاية الاهتمام ببناء الشخصية المعتدلة السوية الملتزمة بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف قد حصلت على الترتيب الأول، وحصلت على متوسط حسابي قدره ٢,٩٠ ، كما أن كفاية " التركيز على التقيد بأخلاقيات مهنة التعليم" تأتي في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي قدره ٢,٨٦ . كما نلاحظ من جدول رقم ٨ أن كفاية " تحديد الأهداف الخاصة بكل موضوع " قد حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي قدره ٣٦,٢ ، كما نلاحظ من جدول رقم ٨ أن هناك اتفاقا بين الكفايتين رقم ٧، ٩، واللتين عبرتا عن كفاية القدرة على صياغة الأهداف بطريقة تساعد على تحقيقها، وكذا الكفاية التي عبرت عن التوزيع المناسب لموضوعات المنهج على الفصل الدراسي، وحققتا الترتيب الثاني والثالث مكرر بمتوسط قدره ٢,٦٢. كما أن كفاية القدرة على صياغة الأهداف بطريقة تساعد على تحقيقها تأتي في الترتيب

الثاني، بمتوسط حسابي قدره ٢,٦٢ . كما تبين من جدول رقم ٩ أن كفاية " الإلمام بالوسائل التعليمية " جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره ٢,٦٧ ، وتعد هذه النتيجة أمرا طبيعيا ، فالوسائل التعليمية إذا كانت تعد جزءا أساسيا ومحورا لا يمكن الاستغناء عنه في عمليات التدريس للمواد المختلفة ، فهي مادة العلوم تعتبر العصب الأساسي في عمليات التعليم والتعلم . كما أن كفاية القدرة على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة تأتي في الترتيب الثاني ، وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢,٦٤. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العيوني [٩] التي أكدت على حاجة معلم العلوم في إعداد الوسائل واستخدام المختبر.

كما أن جدول رقم ١٠ يشير إلى أن كفاية " التدريب علي ضبط الفصل وإدارته" حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي قدره ٢,٨٠ ، كما حصلت كفاية "التمكن من القدرة على استثارة دافعية التلاميذ للتعلم" على الترتيب الثاني ، وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢,٧٦ .

كما أن جدول رقم ١١ يوضح أن كفاية " القدرة على الكشف عن الفروق الفردية " قد حصلت على الترتيب الأول وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢,٦٥ ، كما حصلت كفاية التطبيق العملي في الفصل (التربية الميدانية) على الترتيب الثاني ، وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢.٦٤. وذلك من ضمن الكفايات المتعلقة بمدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية للمعرفة بخصائص المعلمين .

كما نلاحظ من جدول رقم ١٢ أن كفاية " الإلمام بالطرق المختلفة للتقويم التربوي" حصلت على الترتيب الأول وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢,٦٠ ، كما حصلت كفاية التطبيق العملي لاستخدام أساليب التقويم على الترتيب الثاني ، وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢.٥٦ . وفي نفس الوقت جاءت كفاية القدرة على تشخيص مشكلات التدريس وإيجاد الحلول في الترتيب الثالث ، وهي كفاية ترتبط بالتقويم الذاتي

للمعلم أكثر من أي شيء آخر، مع ملاحظة أن المتوسط الحسابي للإجابة جاءت متقاربة إلى حد كبير مما يعني اتفاق العينة عليها .

ويلاحظ من جدول رقم ١٣ أن كفاية " إعطاء الطالب المتدرب الفرصة الفعلية للتدريس" حصلت على الترتيب الأول، وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢,٧٦ ، كما حصلت كفاية " الاستفادة من مدرس المادة الأساسي" على الترتيب الثاني، وحققت متوسطا حسابيا قدره ٢,٧٥ .

وبالرجوع إلى ما تحقق من نتائج للمحور التربوي بصفة عامة نجد أن الاهتمام ببناء الشخصية والتركيز علي التقيد بأخلاقيات مهنة التعليم والتدريب على ضبط الفصل قد حصلت على أعلى معدل للمتوسطات الحسابية من آراء العينة، مما يؤكد ما ذكره كل من عدس [٢٩] ولبيب [٦] وعسقول [٣٠] من أن هذه هي أهم الصفات التي يجب أن مراعاتها لدى مدرسي العلوم .

٥- للإجابة عن السؤال الخامس فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية لأفراد العينة حول أهمية الكفايات اللازمة لمعلم العلوم .

تتضح الإجابة عن هذا السؤال من خلال الجداول من ١٤ إلى ٢٤. ولم تظهر أي فروق إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية الكفايات الخاصة بالمواصفات المطلوبة للمتقدم للدراسة في كليات التربية وإعداد المعلمين، وكفايات الثقافة العامة، وكفايات استراتيجية التخطيط، وكفايات إعداد الطلاب لطرق التدريس، وكفايات الإعداد التربوي، مما يدل على وجود اتفاق بين أفراد عينة الدراسة من أن هذه الكفايات ضرورية وهامة لمعلم العلوم . بينما تبين أن هناك فروقا إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أهمية كفاية الإعداد العلمي، وكفايات القيم والاتجاهات، وكفاية حسن استخدام الوسائل التعليمية، وكفاية خصائص المتعلمين. وكفاية التدريب العملي .

جدول رقم ١٤. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية الكفايات المتعلقة بالمواصفات المطلوبة في الطالب المتقدم للقبول في كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٤١,٩٨	٨٠,٦٦	٢,٠٩	غير دالة
داخل المجموعات	١٦٩	٦٥٢٩,١٠	٣٨,٦٣		
المجموع	١٧٢	٦٧٧١,٠٨			

يتضح من جدول رقم ١٤ أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية الكفايات المتعلقة بالمواصفات المطلوبة في الطالب المتقدم للقبول في كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)، مما يعني أن هذه الكفايات يجب أن تكون ملازمة لكليات إعداد المعلم.

جدول رقم ١٥. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية الثقافة العامة في إعداد طلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٨١,١٩	٢٧,٠٦	١,٩٥	غير دالة
داخل المجموعات	١٦٩	٢٣٤٦,٨٣	١٣,٨٩		
المجموع	١٧٢	٢٤٢٨,٠٢			

يتضح من جدول رقم ١٥ أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية الثقافة العامة في إعداد طلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب).

جدول رقم ١٦. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية الإعداد العلمي لطلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢١٠,٤٠	٧٠,١٣	٣,٧٢	٠,٠١
داخل المجموعات	١٦٩	٣١٨٦,١٣	١٨,٨٥		
المجموع	١٧٢	٣٣٩٦,٥٣			

يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيمة (ف) دالة، عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية الإعداد العلمي لطلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)، وباستخدام اختبار شيفية للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين أن هناك فروقا بين متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس فى مدى أهمية الإعداد العلمي لطلاب كلية التربية وبين متوسط إجابات المدرسين والمشرفين والمتدربين، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس. وهذا الاختلاف إنما يعبر عن المرجعية التي تنطلق منها كل مجموعة.

جدول رقم ١٧. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية الكفايات الخاصة بالقيم والمبادئ والاتجاهات في إعداد طلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٥٠,٥٨	١٦,٨٦	٣,٠٠	٠,٠٥
داخل المجموعات	١٦٩	٩٤٩,٠٩	٥,٦٢		
المجموع	١٧٢	٩٩٩,٦٨			

يتضح من جدول رقم ١٧ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية الكفايات الخاصة بالقيم والمبادئ والاتجاهات في إعداد طلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس،

مشرف ، معلم ، متدرب) إلا أن اختبار شيفية لم يكشف عن مصدر التباين بين مجموعات العينة . ولكن متوسط درجة المعلمين (٢١,٣٩) هو أقل المجموعات مقابل متوسط درجة أعضاء هيئة التدريس وقدره ٢٣,٣٦ كأعلى المجموعات .

جدول رقم ١٨. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية تمكين طلاب كليات التربية من الكفايات الخاصة باستراتيجية التخطيط للتدريس باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٣٥,٣٤	٤٥,١٢	٢,٤٣	غير دالة
داخل المجموعات	١٦٨	٣١٢٤,٧٧	١٨,٦٠		
المجموع	١٧١	٣٢٦٠,١٢			

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية تمكن طلاب كليات التربية من الكفايات الخاصة باستراتيجية التخطيط للتدريس باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس ، مشرف ، معلم ، متدرب) .

جدول رقم ١٩. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لحسن استخدام الوسائل التعليمية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٧٦,٤٧	٥٨,٨٢	٤,٤٤	٠,٠١
داخل المجموعات	١٦٨	٢٢٢٦,٣٨	١٣,٢٥		
المجموع	١٧١	٢٤٠٢,٨٥			

يتضح من جدول رقم ١٩ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لحسن استخدام الوسائل التعليمية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب). وباستخدام اختبار شيفية للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين أن هناك فروقاً بين متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس في مدى أهمية إعداد طلاب كلية التربية لحسن استخدام الوسائل التعليمية وبين متوسط إجابات المعلمين وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس. ومرجع هذا الاختلاف يعود غالبا لتباين المواقع بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والذين يعيشون في مناخ مختلف وثقافة مغايرة [٣١].

جدول رقم ٢٠. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لطرق التدريس باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٣١,٢٤	٧٧,٠٨	١,٨٦	غير دالة
داخل المجموعات	١٦٧	٦٩١٨,٥٥	٤١,٤٣		
المجموع	١٧٠	٧١٤٩,٧٩			

يتضح من جدول رقم ٢٠ أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية تربويا في طرق التدريس باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب).

جدول رقم ٢١. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية للمعرفة بخصائص المتعلمين باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٩٦,٣٦	٦٥,٤٥	٦,٠٨	٠,٠١
داخل المجموعات	١٦٦	١٧٨٦,٥٩	١٠,٧٦		
المجموع	١٦٩	١٩٨٢,٩٥			

يتضح من جدول رقم ٢١ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية للمعرفة بخصائص المتعلمين باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب). وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين أن هناك فرقا بين متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس في مدى أهمية إعداد طلاب كلية التربية للمعرفة بخصائص المتعلمين وبين متوسط إجابات المدرسين وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس .

جدول رقم ٢٢. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لتقويم التلاميذ باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٦,٣٠	٨,٧٧	٢,٩١	٠,٠٥
داخل المجموعات	١٦٦	٥٠٠,١١	٣,٠١		
المجموع	١٦٩	٥٢٦,٤١			

يتضح من جدول رقم ٢٢ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية إعداد طلاب كليات التربية لتقويم التلاميذ باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)، إلا أن اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين أي مجموعتين من مجموعات العينة . ولكن متوسط درجة المدرسين ٩,٩٤ هو أقل المجموعات مقابل متوسط درجة أعضاء هيئة التدريس وقدره ١١,١٨ كأعلى المجموعات . ولعل هذه النتيجة تتسق مع ما يؤكده المتخصصون في علم النفس التربوي باعتبار التقويم المدخل الآمن للتطوير .

جدول رقم ٢٣. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية التدريب العملي لطلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٧٩,٢٦	٢٦,٤٢	٣,١١	٠,٠٥
داخل المجموعات	١٦٦	١٤١٠,٦٥	٨,٥٠		
المجموع	١٦٩	١٤٨٩,٩٢			

يتضح من جدول رقم ٢٣ أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية التدريب العملي لطلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب) ، إلا أن اختبار شيفية لم يكشف عن فروق بين أي مجموعتين من مجموعات العينة . لكن متوسط درجة المعلمين البالغ ٢٠,٢٥ هو أقل المجموعات مقابل متوسط أعضاء هيئة التدريس وقدره ٢٢,٤٥ كأعلى المجموعات .

جدول رقم ٢٤. تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى أهمية الإعداد التربوي لطلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٤٣٩٨,٢٢	١٤٦٦,٠٧	٢,٥٦	غير دالة
داخل المجموعات	١٦٩	٩٦٩٣٣,١١	٥٧٣,٥٧		
المجموع	١٧٢	١٠١٣٣١,٣٣			

يتضح من جدول رقم ٢٤ أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى أهمية الإعداد التربوي لطلاب كليات التربية باختلاف عينة الدراسة (عضو هيئة تدريس، مشرف، معلم، متدرب) .

ومن النتائج السابقة يتضح أن جميع الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث كانت أهمية كفاية الإعداد العلمي قد أظهرت فروقا دالة إحصائيا عند مستوى

٠,٠١ ، ويتفق هذا مع ما أشار إليه توبن وفريزر Tobin and Frazer [٣٢] من أهمية الإعداد العلمي ، واعتبر هذا من المهارات اللازمة للمعلم . كما أظهرت كفاية أهمية القيم والمبادئ والاتجاهات فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ . ويتفق هذا مع ما ذكره عدس [٢٩] من أن إعداد المعلم وتأهيله هو رفع كفايته لبناء الإنسان وإعداد الأجيال . أما كفاية حسن استخدام الوسائل التعليمية ، فقد أظهرت فرقا دالا إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وقد اتفق هذا مع السعدي [٣٣] وما أشار إليه زيتون [٣٤]، من أن كفاية حسن اختيار واستخدام الوسائل التعليمية من الكفايات اللازمة لمعلم العلوم . أما كفاية معرفة خصائص المتعلمين فقد أظهرت فرقا دالا إحصائيا عند ٠,٠١ . وقد اتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة كوكر Coker [٣٥] من أن التعرف على خصائص المتعلمين، من كفايات التدريس الفاعل . أما كفاية تقويم التلاميذ ، فقد أظهرت فرقا عند مستوى ٠,٠٥. وعلى الرغم من أنه بالكشف عن قيمة الفروق باستخدام اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين أي مجموعة من مجموعات العينة ، إلا أن هذه الكفاية اتفقت على أهميتها دراسة كل من أوكي وكابيOkey and Capie [٣٦] ، ودراسة الشيخ [٣٧]، ودراسة عباس [١٢] .

أما كفاية التدريب العملي ، فقد أظهرت فرقا إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ، إلا أنه باستخدام اختبار شيفية لم يكشف عن فروق دالة بين أي مجموعة من مجموعات العينة.

ومن نتائج السؤال المفتوح لجميع أفراد عينة الدراسة حول إضافة ما يرونه مناسبا لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة ، فقد تم استخلاص أهم المقترحات التي تم تلخيصها في النقاط الثلاث التالية :

١ - أهمية الإلمام بفكرة استخدام الإنترنت في تعلم وتعليم العلوم .

٢- ضرورة مسايرة العصر وإدخال الواقع الافتراضي virtual reality كوسيلة تعليمية حديثة وفاعلة .

٣- إدراك أهمية التعلم التعاوني .

الخلاصة والتوصيات

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة يمكن التوصل إلى الاستخلاصات الآتية :

١- يوجد اتفاق بين أفراد العينة بأن الكفايات التدريسية موضوع الدراسة مهمة وأساسية لمعلم العلوم حسب ما اتضح من الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وكما تشير النتائج بأنها في مجملها مهمة، ومهمة جدا .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أهمية كفايات تحديد المواصفات المطلوبة في المتقدم للقبول في كليات التربية وإعداد المعلمين وكفاية الثقافة العامة، وكفاية استراتيجية التخطيط، وكفاية الإعداد لطرق التدريس، وكفاية الإعداد التربوي، ولعل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تؤكد ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة كل من جيجا Gega التي أوردها زيتون [٣٤] ، ودراسة أوكي وكابي Okey and Capie [٣٦]، و دراسة أبو بكر Abubaker[٣٨] .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أهمية بعض الكفايات اللازمة لمعلم العلوم، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث إن الإعداد العلمي وحسن استخدام الوسائل التعليمية والتعرف على خصائص المتعلمين هي الكفايات التي يرى أعضاء هيئة التدريس، خلاف أفراد العينة، ضرورة توافرها ضمن الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم، ولعل ما توصلت إليه الدراسة في هذا الجانب يتفق مع ما جاء في دراسة أبو بكر Abubaker [٣٨] . وهذه النتيجة تعبر أيضا عن الفجوة الحاصلة بين الجانب النظري (لأعضاء هيئة التدريس) ، وبين من هم في الميدان (المعلمين).

٤- توصلت النتائج إلى أهمية إعداد المعلم إعدادا يتناسب مع المرحلة التي سوف يقوم بالتدريس فيها وخاصة ما يتعلق بتمكنه من المفاهيم والمصطلحات العلمية لتلك المرحلة إلى جانب الإلمام بالأساسيات في مجال تخصصه .

التوصيات

من أهم التوصيات التي ترى هذه الدراسة الإشارة إليها ما يلي :

١- التأكيد على مؤسسات إعداد المعلمين للاسترشاد بالكفايات (موضوع الدراسة) في برامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة .

٢ - مراعاة الاستعانة بقائمة الكفايات (موضوع الدراسة) من قبل موجهي العلوم خلال عملية التوجيه في مدارس المرحلة المتوسطة .

٣ - الاهتمام بأن تؤخذ قائمة الكفايات (موضوع الدراسة) في الاعتبار عند تقويم طلاب التربية الميدانية أثناء التدريب العملي .

٤ - إثارة الوعي لدى المهتمين بالعملية التعليمية و خاصة الموجهين وبصفة أخص معلمي العلوم من ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية وتقنيات التعليم الحديثه .

٥ - ضرورة المتابعة المستمرة وإعادة النظر في كفايات إعداد المعلم ليتواءم ذلك مع المتغيرات سواء المجتمعية أو المعرفية .

٦- إعداد برامج تدريبية للمعلمين القائمين على رأس العمل لإكسابهم الكفايات التي أكدت عليها الدراسة .

المراجـــــــــع

[١] نمر، مدحت أحمد . " القيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم." الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *المؤتمر العلمي التاسع*، القاهرة، ١٩ - ٢١ يوليو ١٩٩٧م.

[٢] زايد، نبيل . *النمو الشخصي والمهني للمعلم*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٠م .

[٣] Harlen, W. E. " Education for Teaching Science and Mathematics in Primary Schools." Science and Technology Education Document Series. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1994.

[٤] حسانين، علي عبد الرحمن علي . " برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية العامة . "*المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* (مدينة نصر، ١٩٩٤م)، ٣: ٨٢٠-٨٤٠.

[٥] النجادى، عبد العزيز راشد . " كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ." *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت، ١٠، ع٣٩ (١٩٩٦م)، ١١١-١٤١.

[٦] لبيب، رشدي . "معلم العلوم." ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧م.

[٧] Casey, John, P. , and Michael Sollidy. " Qualitative Judgement of Teaching Performance." *Education*, 298, no. 3 (1989).

[٨] الباقر، نصره رضا حسن . " صفات وكفايات معلم رياضيات المرحلة الابتدائية بدولة قطر ." *حولية كلية التربية* ، جامعة قطر، ١٠ (١٤١٤هـ/١٩٩٣م)، ٣٢٧-٣٨٦.

[٩] نشوان، يعقوب، وعبد الرحمن الشعوان . " الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية ." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٢، العلوم التربوية (١) (١٩٩٠م)، ١٠١-١٢٥.

[١٠] شوق، محمود، ومحمود مالك سعيد . *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين* . الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٥م.

[١١] Mac, Se Yuen, Din Yam Yip and Choi Man Chung . "Alternative Conceptions in Biology - Related Topics of Integrated Science Teachers and Implications for Teacher Education." *Journal of Science, Education, and Technology*, 8, no. 2, (1999),70 -161.

[١٢] عباس، أحمد محمد . " كفايات معلم العلوم في المرحلة الإعدادية : دراسة ميدانية ." *رسالة المعلم*، ٢٧، ع٤، (١٩٨٦م)، ٢٥-٣٤.

[١٣] قنديل، يس عبد الرحمن . " مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتخطيط وتنفيذ التدريس في تنمية بعض كفايات تدريس العلوم والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية العملية ." رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٩م .

[١٤] العيوني، صالح محمد . *الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية* . الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م.

[١٥] الخطيب، أحمد. "بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم." *المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية*، بيروت، مارس ١٩٧٨م، ٢٠-٢٥.

[١٦] حجاج، عبد الفتاح، وسليمان الخضري. *دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية*. الدوحة: مركز البحوث التربوية، ١٩٨٤م.

[١٧] حداد، أكمل كمال. "تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٨م.

[١٨] حسن، علي حسني. "إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة." *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤، ع٤ (١٩٨٩م)، ١٧ - ٧١.

[١٩] حجازي، عبد الحميد. "فعالية الإعداد الأكاديمي لطلاب شعبة التعليم الابتدائي (علوم) بكلية التربية، جامعة الزقازيق،" *المؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. الزقازيق، ١٩٩٢م.

[٢٠] Miller, L. D. " Preparing Elementary Mathematics Science Teaching Specialists. " *Arithmetic Teacher*. 40, no.4 (Dec.1992), 228-31.

[٢١] الخميسي، السيد سلامة. "الإعداد الثقافي للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية في أقطار الخليج العربية." *التربية المعاصرة*، ٢٤ (ديسمبر ١٩٩٣م)، ٤١ - ٧٦.

[٢٢] Tuan, Hsiao - Lin' et al. "A Case Study of Pre-Service Chemistry Teachers." Pedagogical Content Knowledge Development, ERIC No : ED. 387335, 1995.

[٢٣] الكثيري، راشد، وسلام سيد سلام، وخالد الحذيفي. "تقويم برامج إعداد معلم العلوم لمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية." جامعة المنيا، كلية التربية، *مؤتمر إعداد المعلم*. القاهرة، ١٩٩٠م.

[٢٤] Parkinson, John. "The Difficulties in Developing Information Technology." *Research in Science and Technolgical Education*, 16. no.1 (1998), 67 - 78.

[٢٥] Chang. Huey-Por. "The Nature and Assesment of Teaching Competency in Apprentice Science Teachers ." ERIC No. ED 418871. 1998.

[٢٦] Appleton, Ken and Ian Kindlt. "Why Teach Primary Science? Influence Teachers' Practices." *International Journal of Science Education*. 21. no. 1 (1999). 155 – 68.

[٢٧] أبو دف، محمود خليل . " صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين." *المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة أسيوط*، المجلد الأول، ٢٠٠٠م ، ١٠-٤٧.

[٢٨] الخليلي، يوسف خليل . " التحول من مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ومعلم العلوم الفعال ." *المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة أسيوط*، المجلد الأول، ٢٠٠٠م ، ٢٠٨-٢٣٠.

[٢٩] عدس، محمد. *المعلم الفاعل والتدريس الفعال*. عمان: دار الفكر، ١٩٩٩م .

[٣٠] عسقول، محمد عبد الفتاح . "دور المنهج التكنولوجي في بناء برنامج لتدريب المعلم المعاصر في غزة." *المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة أسيوط*، المجلد الأول، ٢٠٠٠م ، ٢٣١-٢٥٢.

[٣١] سامي عبد السميع نور الدين، " ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطية التعليم." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٧م.

[٣٢] Tobin, K., and B. Fraser. "What it Means to Be an Elementary Science Teacher ." *Journal of Research in Science Teaching*. 27, no.1 (1990), 3 – 25.

[٣٣] السعدي، عبد القادر وآخرون . *التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين* . الكويت: الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م .

[٣٤] زيتون، عايش محمود . " طبيعة العلم وبنيته : تطبيقات عن التربية العلمية." كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٦م .

[٣٥] Coker, H. et al. " How Valid are Experssed Opinions about Effective Teaching." *Phi Delta Kappan*, 62, no.2 (1980), 131 - 34 .

[٣٦] Okey, I. R., and W. Copie. "Assessing the Competence of Science Teachers." *Science Education*, 64, no.3 (1980) , 279 - 87 .

[٣٧] الشيخ، سليمان الخضري، وفوزي أحمد زاهر. " الكفايات اللازمة للمعلم في قطر." *حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية . جامعة قطر*، ٣ (١٩٨١م)، ١٤٧-١٧٣.

[٣٨] Abubaker, K., et al. " Jordanian and Malayian Science Teachers Prominent Perceived Professional Needs: A Comparison." *Journal of Research in Science Teaching*, 25, no.7 (1990), 573-87.

A Suggested Perspective of the Required Competencies to Prepare Intermediate School Science Teachers

Khalid Fahad Al-Huthaifi

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study is based on the concept that an educational process is closely linked to the teacher and teacher-preparation programs . The study defines the required competencies to prepare science teachers in intermediate schools .

A questionnaire has been designed and submitted to a sample of 173 individuals including science educators (college professors), school supervisors of science, science teachers and student teachers . The questionaire has been tested for validity and reliability .

The study presented the following conclusions :

- There are a certain number of competencies required in the preparation programs for science teachers.

- The respondents share a general consensus on most of the competencies discussed in the study .

- There are some differences in the competencey of teachers' scientific preparation for the benefit of college professors . This also applies to a number of supplementary competencies related to educational preparation such as competencies of (values, principles and views), use of educational technology, preparation to identify characteristics of learners, preparations to evaluate students and practical training .

Some significant recommendations :

1 - Colleges of education should be encouraged to adopt the competencies (subject of this study) in programs for training science teachers in intermediate schools .

2 - School science supervisors should consult the list of competencies (subject of study) during their guidance visits to intermediate schools .

3 - The list of competencies (subject of study) should be observed when evaluating student teachers during their practical training sessions in intermediate schools .

4 - Teacher-training programs, for science teachers in particular, should be reconsidered to conform with international standards and local norms .

5 - In-service training course should be introduced to help teachers acquire the competencies presented in the study and consequently thier performance .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ٤٧ -١٠٦(١٤٢٤هـ/٢٠٠٣)

مستوى معرفة الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة (فيزياء ، كيمياء) لمهارات الرسم البياني وعلاقته بنوع دراستهن المعملية

نجـــاة عبد الله محمـــــــد بوقـــس

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات،

جدة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٧/٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/١٠/١٧هـ)

ملخص البحــــث. هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات، تخصصي الفيزياء والكيمياء، بمهارات الرسم البياني وعلاقة هذا المستوى بنوع دراستهن المعملية بكلية التربية للبنات بجدة. ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة الأدوات التالية :

١- اختبار لتحديد مستوى المعرفة بمهارات الرسم البياني .

٢ - استبانة لتحديد نوع الدراسة المعملية .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- إن غالبية أفراد العينة لم يصل مستوى أدائهن في مهارات الرسم البياني إلى درجة الإتقان المطلوبة ؛ حيث تراوح عدد الطالبات بين ١٩-٢٧ طالبة فقط، اللآتي حصلن على مجموع درجات تتراوح نسبتها مابين ٧٠٪- ٩٤٪ وهذا العدد يمثل ربع عدد أفراد العينة تقريباً .

٢ - انخفاض قيم مجموع درجات الطالبات في الجانب المعرفي النظري بصورة أكبر منه في الجانب التطبيقي والاختبار الكلي ، حيث لم يتجاوز عدد الطالبات الـ ١٩ ، حصلن على مجموع

درجات تتراوح نسبتها ما بين ٧٠٪-٨٣٪ ، بينما يزيد عدد الطالبات الحاصلات على مجموع درجات نسبتها تتراوح مابين ٧٠٪-٩٤٪ في الجانب التطبيقي ليصل إلى ٢٧ طالبة ، ويعود هذا العدد إلى الانخفاض ليصل إلى ٢٣ طالبة حصلن على مجموع درجات تتراوح نسبتها مابين ٧٠٪-٨٥٪ .

٣ - وجود علاقة ارتباط إيجابية عند مستوى ٠,١٠ بين درجات أداء الطالبات في اختبار مهارات الرسم البياني ودرجاتهن في مقياس الدراسة المعملية(الاستبانة) في الجانب المعرفي .

٤ - ظهور علاقة ارتباط إيجابية عند مستوى ٠,١٠ بين درجات أداء طالبات تخصص الفيزياء في اختبار مهارات الرسم البياني ودرجاتهن في مقياس الدراسة المعملية (الاستبانة) في كل من : الجانب المعرفي والمهارات الكلية .

٥ - لم تظهر أي دلالة لقيم معاملات الارتباط بين مهارات الرسم البياني والدراسة المعملية في الجانب التطبيقي والمهارات الكلية لدى أفراد العينة.

المقدمة

ركزت أهداف تعليم العلوم على المستوى العالمي بالجانب الكيفي والعملي ، بجانب اهتمامها بالبنية المعرفية ؛ حيث يتفق كل من: زيتون [١] ، وسرور[٢]، وعبد السلام [٣] بأن تدريس العلوم يسعى لإكساب المتعلمين مهارات عقلية ويدوية واتجاهات وقيم ... وهذه المهارات تندرج تحت المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية . ويؤكد لبيب [٤ ، ص ص ٦٩-٧٧] أن إنماء الأسلوب العلمي في التفكير والمهارات العلمية يعدان من أهم أهداف تدريس العلوم . كما أشار طيبة [٥] إلى أن الدراسة المعملية تتيح تكامل الصلة بين اليد والعقل والذي يعد مطلبا لهذا العصر التقني .

ويظهر الاهتمام بالجانب الكيفي والعملي في مناهج العلوم في تركيزها على عمليات العلم ومهارات البحث فيه مثل : الملاحظة ، والتصنيف ، واستخدام الأرقام ، والقياس ، والعلاقات الزمانية والمكانية ، والتنبؤ والاستدلال ، والتعريف الإجرائي ، وتفسير البيانات ...وتتضمن عمليات العلم ومهاراته أيضا مهارات الرسم البياني .

وهناك بعض المشروعات التي أعطت اهتماماً خاصاً لمهارات الرسم البياني مثل مشروع AAAS ، حيث أعدّ مطورو ذلك المشروع من الرابطة الأمريكية للتقدم العلمي كتيباً خاصاً عن الرسوم البيانية ومهارات تفسيره .

وقد وافق طيبة [٥] دوران [٦] في أن جوهر العمليات العلمية التي تظهر عند استخدام المعمل في تدريس العلوم يتركز في التأويل والتعميم والتلخيص وجمع البيانات - أي تنمية المهارات المختلفة - والتي تتضمن مهارات الرسم البياني كجزء أساسي من الدراسة المعملية .

كما أعدُ دوران [٦] قائمة لفحص وتقويم التقارير المعملية تضمنت تقويم الطالب فيما يتعلق بعمل الرسوم البيانية ووضع المتغيرات على الإحداثيات . ولهذا فإن هذه الدراسة تحاول تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني ، وتأثر مستوى تلك المهارات بنوع الدراسة المعملية التي خضعن لها خلال دراستهن بالكلية .

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لمقرر طرائق تدريس العلوم، ومن خلال إشرافها على التدريب الميداني، ومتابعتها لمعلمات وطالبات - تخصص العلوم - أن هناك صعوبات تعاني منها معلمات دبلوم التربية العام والطالبات المعلمات بالكلية عند تدريسهن ما يتطلب استخدامهن للرسوم البيانية ومهاراتها، كما أن معلمات العلوم لا يعطين الرسوم البيانية التي توجد في مقررات كل من علوم المرحلة المتوسطة، والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، بالمرحلة الثانوية حقها من التوضيح والتدريب، ولا يحسن استغلالها في تنمية بعض المهارات المرتبطة بعمليات العلم لدى تلميذاتهن ، وبمناقشتهن في فترات التوجيه لمست الباحثة صعوبة تعاملهن - أثناء التدريس - مع هذا الجانب الذي

يتضمن المجالين المعرفي والمها ري - برغم إعدادهن بهذه المهارات من خلال دراستهن بالمعمل وفي مختلف تخصصات العلوم (علوم الحيوان، والنبات، والفيزياء، والكيمياء) ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

ما مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني؟ وما علاقة هذا المستوى بنوع الدراسة المعملية التي خضعن لها أثناء إعدادهن داخل الكلية؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في الآتي :

١ - التعرف على مهارات الرسم البياني اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني .

٢ - تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني .

٣ -تحديد علاقة مستوى معرفة الطلبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني بنوع الدراسة المعملية التي خضعن لها بالكلية .

تساؤلات الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ - ما مهارات الرسم البياني اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بكليات التربية للبنات ؟

٢ - ما مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية للبنات بجدة بمهارات الرسم البياني ؟

٣ - ما علاقة معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات

الرسم البياني بنوع الدراسة المعملية التي خضعن لها خلال فترة إعدادهن بالكلية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة للمسؤولين - من مصممي البرامج التعليمية وتخطيط المناهج الدراسية - في الآتي :

١ - تقديم قائمة بأهم مهارات الرسم البياني اللازم توافرها لدى الطالبة المعلمة - تخصص علوم .

٢ - إعطاء فكرة عن علاقة مهارات الرسم البياني المكتسبة بنوع الدراسة المعملية المختلفة .

٣ - محاولة تقديم بعض المعلومات عن إعداد معلمة العلوم وتدريبها بالمهارات المطلوبة في الرسم البياني ؛ لمحاولة تنفيذه بصورة عملية تساعد على حسن الإعداد في هذا الجانب .

٤ - محاولة تقديم بعض المعلومات حول طرق الاستفادة من المعمل والدراسة المعملية بأنواعها في إكساب الطالبة المعلمة مهارات الرسم البياني .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بالمستوى الثالث بكلية التربية للبنات بجدة (الأقسام العلمية) عام ١٤٢١هـ ؛ وعليه فإنه لايمكن تعميم نتائج هذه الدراسة إلا على عينة الدراسة الحالية ومن يشابهها في السمات والمتغيرات .

مصطلحات الدراسة

الرسم البياني

تأخذ الباحثة بتعريف مكلا رن ورفاقه [٧ ، ص٥١٢] الإجرائي : "هو صورة رمزية تصنف مجموعتين من الأرقام التي قد تكون عبارة عن قياسات مقروءة خلال تجربة ما في مجال العلوم ويطلق على هاتين المجموعتين من الأرقام متغيران ؛ حيث يسمى الخط الطولي الممتد من أعلى إلى أسفل المحور الرأسي ، كما يسمى الخط العرضي المنصف والممتد عبر الخط الطولي الأول المحور الأفقي . ويستخدم المحور الرأسي عادة للمتغير التابع ، المعتمد على المتغير الآخر (المستقل) ."

مهارات الرسم البياني

هي القدرة على التعامل الدقيق مع المواقف البيانية ومعالجتها ووضع البيانات في صورة رسوم بيانية ، وذلك في أقل وقت وجهد ممكن [٨ ، ص ص٢٥٧-٢٥٨].

الدراسة المعملية

هي الدراسة التي تتم داخل معامل العلوم بأنواعها المختلفة سواء كانت معامل كيمياء أو فيزياء . وقد تعمل المتعلمات فيه كأفراد أو كمجموعات حسب إمكانات المعمل نفسه واستراتيجية التدريس المتبعة فيه .

الإطار النظري

تعد مهارات الرسم البياني جزءا هاما وأساسيا في الدراسات المعملية والبحوث العلمية باختلاف أنواعها ، وتعد الرسوم البيانية إحدى الوسائل المعينة الرمزية التي تسهل عملية الاتصال وترجمة البيانات بصورة مختصرة وسهلة ؛ رغم تداخل كثير من عمليات

العلم التي تمارسها الطالبات فيها أثناء إجرائهن التجارب أو خضوعهن للدروس العملية بالمعمل .

ويضمن الشهراني والسعيد [٩ ، ص ص٨٩-٩٠] مهارات الرسوم البيانية كأهداف لتدريس العلوم إذ يشيران لذلك بقولهما : " من الأهداف التي ترمي إليها تدريس العلوم تنمية عدد من المهارات لدى الطلاب . وتنقسم إلى أربعة مجالات رئيسة منها المهارات الأكاديمية أو العلمية ؛ ويقصد بهذه المجموعة من المهارات مهارات قراءة الجداول والرسوم البيانية ، وقراءة الرموز العلمية سواء في الكيمياء أو الفيزياء أو الأحياء ، ومهارات جمع المعلومات بطريقة صحيحة ، والمهارات في استخلاص واستنتاج المعلومات ... إلخ وهذه المجموعة من المهارات متضمنة في عمليات العلم الأساسية والتكاملية."

أما زيتون [١ ، ص ص٣٥٤-٣٥٦]، فيعتبر مهارات الرسم البياني من المهارات الاكتسابية والمهارات التنظيمية والمهارات اليدوية التي تهدف الدراسة العملية إلى إكسابها للمتعلمين ؛ حيث يعتبر الملاحظة والاستقصاء وجمع البيانات وتنظيمها في جدول من المهارات الاكتسابية ؛ بينما يعتبر التسجيل في شكل رسم مخطط أو بياني والمقارنة بين الأشياء من المهارات التنظيمية ؛ كما أدرج عمل الرسوم البيانية ، ووضع نتائج دراسة أو تجربة في صورة رسم بياني مع القدرة على تفسير ذلك الرسم من المهارات اليدوية .

ويؤكد عطيفة [٨ ، ص ص٢٥٧-٢٥٨] أن مهارات الرسم البياني إحدى مهارات البحث العلمي ويعرفها بأنها : " القدرة على التعامل الدقيق مع المواقف البيانية ومعالجتها ووضع البيانات في صورة رسوم بيانية وذلك في أقل وقت ممكن وبأقل قدر ممكن من الجهد " . وتبنى وافرينغ [١٠ ، ص٣٧٣] تعريف سيلبرستين وبريت Silberestein and Breit للرسوم البيانية ؛ حيث اعتبرها : " أداة مستخدمة في العلوم لعرض البيانات وتساعد في تحليل العلاقات بين المتغيرات . كما تستخدم كشواهد في

المقالات ، ويتطلب ذلك من الطلبة فهم تلك الرسوم ، مما يستدعي مساعدة معلم العلوم لهم لفهم عمليات التعليل المنطقي...."

كما اعتبر باديللا ورفاقه [١١ ، ص٢٥] الرسوم البيانية بأنها : طريقة مستخدمة لنقل المعلومات في نموذج بيئي موجز.

وتشير سيلبرستين [١٢ ، ص ص٤١-٤٥] إلى أنه لا يوجد مكان سوى المعمل يحتاج إلى تمثيلات بيانية أكثر ؛ حيث يقدم البيانات بصورة مختصرة ومضبوطة . كما يعتبر الرسم البياني إحدى مهارات اكتساب العلم .

ويرى باديللا ورفاقه [١١ ، ص٢٠] أن : " تعليم الطلبة الرسم البياني أمر هام لتطوير الأفراد المتعلمين علميا ؛ خاصة مع تزايد المعلومات ، وهي طريقة لإيجاز وتفسير البيانات."

وتبرز بيترسون [١٣ ، ص٥٢] أهمية استخدام الرسوم البيانية في أنها : "تغطي معلومات كبيرة داخل مادة مكتوبة ، وتوضح الاتجاهات والعلاقات التي لا تدرك بالشكل اللفظي ، ويكثر استخدامها في البحوث والاتصال والتقارير."

أما صبري [١٤ ، ص١٠١]، فتشير إلى أهمية استخدام الرسوم البيانية بذكرها لنتائج دراسة خاصة بالوسائل التعليمية ؛ حيث احتلت الرسوم البيانية الترتيب الثالث من ضمن عشر وسائل تعليمية هامة .

كما أكد براون [١٥] أهمية الرسوم البيانية في أنها توفر الوقت وتقدم الترجمة الدقيقة للمعلومات . وعلى المعلمين الأكفاء أن ينتجوا هذه الرسوم ، وعلى الطلبة أن يكتسبوا المقدرة على قراءتها وتفسيرها والقيام بإنتاجها في نهاية الأمر .

وتناول عطيفة [٨ ، ص ص٢٦٢-٢٦٣] مزايا استخدام الرسوم البيانية والتي نلخصها في الآتي :

١- اختصارها لكثير من الحقائق والبيانات .

٢- عرضها للبيانات بصورة منظمة ؛ مما يسهل من عملية تفسيرها .

٣- توضيحها لكيفية ارتباط المتغيرين وشكل واتجاه العلاقة بينهما .

٤- سهولة تذكر عمليات تمثيل البيانات بصورة رموز بصرية بدرجة أكبر من تذكرها بصورة لفظية .

٥- تمكن المتعلم من إيجاد ثوابت المعادلة التي تربط المتغيرين ببعضهما ، وكذلك إيجاد قيمة مجهولة لمتغير بمعرفة القيمة المقابلة في المتغير الآخر .

٦- تمكن المتعلم من التقدير المبدئي لنسب الأخطاء التجريبية في تجربة ما .

٧ - وللرسوم البيانية أشكال واستخدامات متعددة تصنف بحسب طرق عرض البيانات فيها .

وقد وصف أبو صالح وعوض [١٦ ، ص ص٥٣-٥٦] أشكال واستخدامات الرسوم البيانية في الآتي :

١- *طريقة المستطيلات أو الأعمدة* : توضع المسميات في هذه الطريقة على محور أفقي أو عمودي ، ويرسم مستطيل على كل مسمى يكون ارتفاعه ممثلا للقيمة المقابلة لذلك المسمى وذلك باستخدام مقياس رسم مناسب. وتستعمل هذه الطريقة كعرض تغير ظاهرة مع الزمن أو مع مسميات أو كلاهما معا ؛ حيث يمكن استعمالها للمقارنة بين قيم الظواهر حسب المسميات على مدى عدة سنوات .

٢ - *طريقة الخط المنكسر*: وتستعمل لعرض البيانات الناتجة من تغير ظاهرة أو عدة ظواهر مع مسميات أو مع الزمن أو مع كلاهما .

٣ - *طريقة الخط المنحني*: وتماثل هذه الطريقة طريقة الخط المنكسر ويحصل عليها بتمهيد الخط المنكسر ليصبح منحنى ، وتستعمل هذه الطريقة عندما تتغير الظاهرة على فترات زمنية قصيرة وكثيرة .

٤ - *طريقة الدائرة* : وأهم استعمالات هذه الطريقة يكون لتقسيم الكل إلى أجزائه فيمثل المجموع الكلي بدائرة كاملة ، ويمثل كل جزء بقطاع دائرة يكون مقدار زاويته مساويا ٣٦٠ مضروبا في نسبة الجزء للمجموع الكلي .

وحدد زيتون [١ ، ص٣٧٢] عددا من مهارات الرسم البياني مثل :

- اختيار مقياس الرسم المناسب .
- تحديد وحدات القياس والكميات .
- وضع أرقام على طول المحور السيني أو الصادي .
- وضع المتغير المستقل على المحور الأفقي .
- تحديد نقاط القياس .
- رسم خط بياني بالاستعانة بنقط القياس .

كما استخلص عطيفة [٨٥ ، ص ص٢٥٨-٢٦٢] عددا من مهارات الرسوم البيانية نلخصها في الآتي :

١- *التعرف على المتغير المستقل والمتغير التابع* : وهو القدرة على التعامل مع علاقات السبب والنتيجة ، وتحديد اتجاه تلك العلاقات من خلال دراستها في الرسوم البيانية .

٢ - *تحديد إحداثيات نقطة معينة في الرسم البياني* : وهو القدرة على تحديد الأعداد والإشارات التي تمثل إحداثيات نقاط معينة .

٣ - *تحديد القيمة المبدئية لمقياس الرسم* : وهو القدرة على إدراك أن مقياس الرسم على الإحداثيين س ، ص يمكن أن يبدأ بقيمة أو مقدار خلاف الصفر .

٤ - *تحديد مقياس الرسم المناسب* : وهو القدرة على تحديد أكثر مقاييس الرسم ملاءمة لتمثيل قيم المتغيرات المطلوب تمثيلها بيانيا .

٥ - *وضع البيانات في صورة رسم بياني* : ويعني ذلك ترجمة البيانات التجريبية إلى رسوم بيانية معبرة عن تلك البيانات والعلاقات المتضمنة فيها .

٦ - التعرف على اتجاه العلاقة بين المتغيرين : وهو القدرة على تحديد اتجاه العلاقة بين المتغيرين والتي تتضح بالرسم البياني .

٧ - *التعرف على الأخطاء التجريبية وأسبابها* : وهو القدرة على تحديد الأخطاء التجريبية - إن وجدت - التي تظهر في الرسم البياني بشكل نقاط متباعدة عن الخط البياني ، مع تحديد أسباب حدوثها .

٨ - *التنبؤ* : وهو توقع الوضع الذي ستكون عليه ظاهرة معينة إذا حدثت تغيرات معينة في الموقف التجريبي

٩ - *الاستكمال* : وهو إيجاد قيمة لمتغير بمعرفة قيمة المتغير الآخر ، على أن تكون القيمة المطلوبة واقعة ضمن النقاط المقاسة تجريبيا والممثلة بيانيا .

١٠ - *التقدير الاستقرائي* : وهو إيجاد قيمة المتغير الآخر خارج حدود أقل أو أكبر قيمة تجريبية مدونة على الرسم البياني . وننبه هنا إلى أن التقدير الاستقرائي يكون صحيحا إلى درجة كبيرة في حالة العلاقات الخطية .

١١ - *التفسير* : يتطلب التفسير من خلال الرسم البياني من المتعلم أن يفحص الكيفية التي رتبت بها البيانات والعلاقات التي تتضمنها تلك البيانات .

١٢ - *الاستنتاج* : وهو إدراك السمة العامة للعلاقة بين المتغيرات واستخلاص نتائج منها وذلك في ضوء البيانات المعطاة في الرسم البياني .

وكل ما سبق عرضه من مهارات الرسم البياني يمكن إكسابها للطالبة المعلمة من خلال المقررات النظرية ؛ بالإضافة إلى المقررات العملية التي تقدم في معامل العلوم . وتشير سليمان [١٧ ، ص٦٧] إلى دور المعمل في تنمية تلك المهارات بقولها : " وقد ازداد التركيز على توظيف المختبر في تدريس العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي في الستينيات مع ظهور مناهج العلوم الأمريكية والبريطانية . وأصبح للمختبر دورا مركزيا وليس كوسيلة لإجراء تجارب العلوم والقيام بالنشاطات الاستكشافية التي تمكن التلاميذ

من التوصل إلى معارف جديدة وحل مشكلاتهم بأنفسهم ."

كما نلخص ما أوردته سليمان [ص ص٦٨] عن مهارات المعمل في الآتي : من مهارات المعمل الحصول على معلومات جديدة واكتشاف العلاقة بين الأسباب والنتائج، وتدريب المعلمين على بعض المهارات العلمية في القياس والوزن والملاحظة الدقيقة، وتطبيق القواعد والمعلومات التي سبق دراستها في مواقف جديدة للوصول لحل المشكلات ... إلخ .

وذكر طيبة [٥ ، ص ص٢٩-٤٠] تطور أنواع الدراسة المعملية، نتناولها باختصار كالتالي :

١- *تدريس العلوم قديما* : قد كان مرتبطا بالكتاب المدرسي فقط ، ثم تطورت في بعض الكليات الكبرى إلى شكل عروض توضيحية .

٢ - *المعمل التقليدي والمعمل المفتوح* : بدأ دور المعمل التقليدي بالعروض العملية الهادفة ، ثم ظهر المعمل المفتوح الحديث ؛ حيث يتم في المعمل التقليدي تدريب المتعلم عمليا بواسطة المعلم ؛ أما في المعمل الحديث فيحاضر المعلم ويقوم المتعلمون بإجراء التجارب بأنفسهم .

٣ - *المعمل مركز لعمليات تعلم العلوم* : أحدث ظهور المناهج الجديدة مثل مناهج Nuffield في إنجلترا ، ومناهج MS و CBA و PSSC, ESC و HPP في أمريكا تغييرات هامة في دور المعمل يجعله مركزا لعمليات تعليم العلوم .

٤ - *التقصي المستقر والتقصي المتعاقب* *(stable inquiry , fluid inquiry)* يرى شواب Schwab أن التقصي المستقر (البحث الذي يعالج قضايا محددة تعالج بالطرق التقليدية ، وتعتمد على معلومات وحقائق معروفة) ، والتقصي المتعاقب (البحث الذي يعالج قضايا مجهولة كلية ، وكلما توصل إلى نتيجة قفز إلى بحث آخر يقود إلى نتيجة أخرى) الذي يأتي بأشياء جديدة من المفاهيم والمبادئ.

٥ - *أسلوب البحث والاستقصاء* : طورهيرون مستويات المعمل التي قام بتقسيمها شواب، حيث يوضح فيها طريقة استخدام المعمل في عمليات البحث والاستقصاء . وهذه المستويات هي :

المستوى	المشكلة	الطرائق والوسائل	الإجابات والحلول
صفر	معطاة	معطاة	معطاة
١	معطاة	معطاة	غير معطاة
٢	معطاة	غير معطاة	غير معطاة
٣	غير معطاة	غير معطاة	غير معطاة

ويتضح أن المستوى الأخير هو أسلوب المعمل الحر .

الدراسات السابقة

أشارت كثير من الدراسات الأجنبية إلى أهمية مهارات الرسم البياني كمهارات للبحث العلمي وكمهارات معملية بالنسبة للمتعلمين ؛ ولكن لم تتحصل الباحثة إلا على دراسة عربية واحدة خاصة أجراها عطيفة [٨] . وهدف منها إلى تقويم مهارات الرسم البياني ونموها لدى طلاب الشعب العلمية بكليتي تربية المنصورة ودمياط . وأعد الباحث اختبارا مكونا من جزأين معرفي (٤٦ سؤالا) ومهاري (٤٠ سؤالا)على التوالي . وطبقه على عينة ممثلة اختيرت بصورة عشوائية من طلاب وطالبات الفرق الأربع لتخصصات الفيزياء والكيمياء والأحياء .

وأسفرت نتائج دراسته عن الآتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥٠ بين درجات الفرق الأربع بدمياط فقط ؛ بينما لم يظهر اختبار شيفيه أي فروق دالة إحصائيا مما يعني أنه لم

يحدث نمو في قدرة طلاب الكليتين على التعامل مع المواقف البيانية خلال سنوات دراستهم بالكلية .

• وجود فروق دالة إحصائيا سواء على مستوى كلية تربية المنصورة بمفردها أو كلية تربية دمياط أو كلاهما معا . وكانت الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة مقارنة بطلاب الفرقة الأولى أو الثانية .

• أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في حالة كلية تربية المنصورة ، وعند مستوى ٠,٠٥ في حالة كلية تربية دمياط كانت الفروق لصالح الفرقتين الثالثة والرابعة ؛ ويعني ذلك حدوث تحسن في مستوى أداء الطلاب يظهر مع طلاب الفرقة الرابعة .

• أظهرت نتائج حساب نسبة التحسن عدم اقتراب الطلاب من مستوى إتقان تلك المهارات ؛ حيث لم يصل مستوى أدائهم إلى ٧٠ ٪.

أوصت الدراسة بضرورة إعطاء عملية تعليم مهارات الرسم البياني وإكسابها لطلاب وطالبات الشعب الأربعة بكليات التربية اهتماما خاصا ووضعها في إطار منظم .

ومن الدراسات الأجنبية أجرى وافرينغ [١٠] دراسة حول مدى ضرورة التعليل المنطقي لرسم الخطوط البيانية . وهدفت دراسته إلى تفسير معالجات الطلبة العقلية المستخدمة لإنشاء خطوط بيانية وافتراض ارتباطها بوجود أبنية عقلية نظرية. وقد طور الباحث ثلاثة رسوم بيانية : رسم خط بياني مع ميل موجب ، ورسم خط بياني مع ميل سالب ، ورسم بياني مع منحنى متزايد . وطبقها على فصول العلوم والرياضيات بالمراحل الست في ١٢ مدرسة من مختلف الجنسيات ذكورا أو إناثا .

وطلب من المفحوصين ما يلي :

• إنتاج رسم بياني من الأعداد المعطاة لهم .

- تسجيل سبب رسمهم للخط البياني .
- تحديد نموذج في نقاط الخط البياني المرسوم ، وحالة العلاقة إذا كانت تلك النقاط واحدة .

كما زودت عينة الدراسة بنسخة من أدوات الدراسة وصفحتين من الورق غير المسطر، وسمح لهم باستخدام مسطرة ، وأعطوا فترة زمنية كافية لإكمال المهمة. وقد أظهرت النتائج مايلي :

- عدم وجود أي محاولة لإنتاج رسم بياني .
- تشابه نماذج استجابة المفحوصين لكل الرسوم البيانية الثلاثة ؛ حيث وجد كثير من القصور فيها .
- إعطاء الطلبة إجابات كاملة مرتبطة بمستوياتهم الأعلى .

وأجرى باديللا ورفاقه [١١] دراسة استهدفت اختبار قدرة طلبة المدرسة المتوسطة والثانوية بأمريكا على الرسم البياني الخطي ، وتقديم قواعد أساسية تساعد على إتقان مهارات الرسم البياني الفرعية . وأعد الباحثون اختبارا يتكون من ٢٦ بندا من نوع الاختيار من متعدد في العلوم لقياس القدرة على الرسم البياني . وطبقوها على عينة من ٦٢٥ طالبا في الصفوف من ٧-١٢ بمدرستين في شمال جورجيا . وأظهرت نتائج الدراسة الآتي :

- انخفاض درجات طلبة الصفين السابع والثامن في اختبار القدرة على الرسم البياني عن درجات الصفوف الأخرى .
- تزايد درجات المتوسط الحسابي في اختبار القدرة على الرسم البياني بدءا من الصف التاسع (عدا الصف الحادي عشر) .
- درجات تحصيل العينة جيدة في البنود المتعلقة بوضع النقاط ، وتحديد محوري س و ص في اختبار القدرة على الرسم البياني.

- درجات أداء العينة على معظم المهارات الفرعية تؤكد حاجة المتعلمين للتدريب المركز على مهارات استخدام الرسوم البيانية الخطية في تفسير المعلومات وترجمتها

وأجرت بيترسون [١٣] دراسة حول تأثير الجداول والرسوم البيانية على احتفاظ المتعلم . وهدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين طريقة تمثيل البيانات واحتفاظ المتعلم بالحقائق ، ورد فعله ، والفترة الزمنية للقراءة . وقد أعدت الباحثة تقريرا واختبارا طبقته على أربع مجموعات ممثلة من طلبة كليات وتخصصات فرعية في الإدارة (٦٠٠ طالب) موزعين بصورة عشوائية كالتالي :

- المجموعة الأولى : تلقت شرحا لفظيا فقط .
- المجموعة الثانية : تلقت شرحا وجداول مساعدة .
- المجموعة الثالثة : تلقت شرحا ورسوما بيانية .
- المجموعة الرابعة : تلقت شرحا وجداول ورسوما بيانية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين طريقة التمثيل ومستوى احتفاظ المتعلم - متفاوتة - حيث كان أفضل أداء المجموعة الثانية (تلقت شرحا وجداول مساعدة) ، يليها المجموعة الثالثة (تلقت شرحا ورسوما بيانية) ، فالمجموعة الرابعة (تلقت شرحا وجداول ورسوما بيانية) . وأخيرا المجموعة الأولى (تلقت شرحا لفظيا فقط) .
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين طريقة التمثيل البياني ومستوى تفاعل المتعلم - متفاوتة - حيث كان أفضلهم أداء المجموعة الثالثة (تلقت شرحا ورسوما بيانية) ، ثم تلاها أداء المجموعة الثانية (تلقت شرحا وجداول مساعدة) ، فالمجموعة الرابعة (تلقت شرحا وجداول ورسوما بيانية) وآخرها المجموعة الأولى (تلقت شرحا لفظيا فقط). ولم يوجد أي أثر للتخصص الفرعي على هذه العلاقة .

• وجود علاقة دالة إحصائيا بين طريقة التمثيل والفترة الزمنية للقراءة، وتفاوتت الفترات الزمنية التي احتاجتها كل مجموعة. وكانت أقلها المجموعة الثانية (تلقت شرحا وجداول مساعدة)، يليها المجموعة الثالثة (تلقت شرحا ورسوما بيانية)، ثم المجموعة الرابعة (تلقت شرحا وجداول ورسوما بيانية) فأكثرها فترة زمنية المجموعة الأولى (تلقت شرحا لفظيا فقط). ولم يوجد للتخصص الفرعي أي أثر على هذه العلاقة.

وبالنسبة لدراسات دور المعمل وتأثيره على تنمية المهارات الأساسية في البحث العلمي ومهارات الاستقصاء العلمي: فقد تناولت سليمان [١٧] تقويم الواقع الحالي للدراسة المعملية. وهدفت من دراستها إلى الكشف عن أوجه النقص والقصور في معامل العلوم ، ومدى ارتباط آراء معلمي العلوم حول وظيفة الدراسة المعملية واستخدامهم الفعلي للمعمل. وقد أعدت الباحثة مقياساً لآراء معلمي العلوم حول وظيفة الدراسة المعملية داخل معمل العلوم . وطبق المقياس على عينة مختارة بصورة عشوائية مكونة من ١٢٨ معلماً ومعلمة علوم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، كما طبقت بطاقة الملاحظة على عينة من ٢٠ معلماً - ممن طبقت عليهم أداتا الدراسة - بحيث يؤكد ١٠ منهم على الناحية الكشفية، ويؤكد العشرة (١٠) الآخرون على الناحية التأكيدية للمعمل . وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

• إن الغالبية العظمى من معلمي العلوم بنسبة ٤٤,٧٢ ٪ مازالت تنظر إلى وظيفة الدراسة المعملية على أنها وظيفة تأكيدية .

• وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء معلمي العلوم الذين يؤكدون على الناحية التأكيدية استخدامهم الفعلي للمعمل .

ونظراً لعدم تحقيق المعمل لوظيفته الكشفية ، وعدم اقتناع كثير من المعلمين بأهميتها ، فقد أوصت الباحثة بتدريب معلمي العلوم على الأسلوب الكشفي للتدريس المعملي سواءً قبل أو أثناء الخدمة.

كما بحث زيتون والزغبي [١٨] حول أثر المختبر على تنمية مهارات التفكير العلمي. هدفا منها معرفة أثر أسلوب المختبر في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف

الثاني الثانوي علمي في الأردن . وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون بالأسلوب المخبري التقليدي وأداء المجموعة الضابطة في كل من مهارات التفكير العلمي ، والتجريب العلمي ، ومعالجة البيانات لصالح المجموعة التجريبية .

ومن الدراسات الأجنبية التي ربطت بين الدراسة المعملية ومهارات الرسم البياني دراسة سيلبرستين [١٢] التي أوضحت أهمية استخدام وتفسير الرسم البياني في مجال العلوم ، وفي المعامل خاصة . هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام وتفسير الرسم البياني في المعامل ، ودور المعلم تجاه تعليم تلك المهارات ، وقد عرض الباحث عددا من الأمثلة لمهارات الرسم البياني التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة كالآتي :

١ - تحديد نقطة الأصل.

٢ - تحديد شكل المحاور للتمثيل البياني.

٣ - تحديد المدى بين النقاط المشروعة.

٤ - تحديد قيم مقياس الرسم.

٥ - تحديد شكل المنحنى ورسمه.

٦ - تحديد بعض القيم من الرسم البياني.

وأظهرت الدراسة دور الرياضيات في اكتساب المتعلمين لمهارات الرسم البياني ، وضرورة الاهتمام بالتدريب عليها .

أما دراسة أجنجي [١٩] ، فتوصلت إلى أن العمل المخبري لا يتعدى كونه امتدادا للمحاضرة بدلا من كونه مكانا للاستقصاء العلمي ؛ على الرغم من تدريب المعلمين على اتباع الطريقة الاستقصائية في التدريس .

التعليق على الدراسات السابقة

بإلقاء نظرة على ما تم استعراضه من دراسات سابقة فإن الباحثة تورد ملاحظاتها التالية :

١ - معظم الدراسات الخاصة بمهام الرسم البياني أجنبية ماعدا دراسة واحد عربية وهي دراسة عطيفة [٨] التي طبقت بمصر .

٢ - تناولت الدراسات الخاصة بالدراسة المعملية بعض مهارات الرسم البياني ضمن مهارات الدراسة المعملية ، ولم تخصص لها دراسة مفردة توضح العلاقة بين الدراسة المعملية ومهارات الرسم البياني ، مثل دراسة كل من : سليمان [١٧] ، وزيتون والزغبي [١٨] .

٣ - معظم الدراسات طبقت على مراحل التعليم العام عدا دراسة كل من عطيفة [٨] وبيترسون [١٣] ، فقد طبقتا على طلاب المرحلة الجامعية .

٤ - أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود قصور لدى المفحوصين في مهارات الرسم البياني ، وأن الدراسة والمعمل لم تساعدا على النمو المطلوب لهذه المهارات . كدراسة كل من : سليمان [١٧] ، وعطيفة [٨] ، وزيتون والزغبي [١٨] ، وأجنجي [١٩] .

٥ - أوصت معظم الدراسات بضرورة تدريب المعلم على مهارات الدراسة المعملية ، ومنها مهارات الرسم البياني وتدريبهم على تدريسها لطلابهم ، كدراسة كل من سليمان [١٧] ، وعطيفة [٨] ، وسيلبرستين [١٢] .

٦ - ربطت بعض الدراسات المتعلقة بالمعمل بين نوع الدراسة المعملية وأسلوب التدريس التي تجرى فيها واكتساب المتعلم للمهارات العلمية المعملية ومنها مهارة الرسم البياني .

٧ - تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تناولت تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني ومدى علاقته وارتباطه بنوع دراستهن المعملية بالكلية .

٨ - وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في وضع الإطار العام وإعداد أدوات الدراسة والتطبيق .

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً يتكون من جزأين :

الجزء الأول - يتكون من مجموعة من الأسئلة المعرفية (١٢ سؤالاً) لتحديد مستوى معرفة الطالبة المعلمة بمهارات الرسم البياني .

الجزء الثاني - يتكون من مجموعة من الأسئلة التطبيقية (١٨ سؤالاً) لتحديد مستوى أداء الطالبة المعلمة وإتقانها لمهارات الرسم البياني .

كما صممت الباحثة استبانة لتحديد نوع الدراسة المعملية التي تعرضت لها الطالبة المعلمة أثناء إعدادها بالكلية ، وتتكون من أربعة محاور : ارتباط التجارب المعملية بالمقررات النظرية ، وارتباطها بتجارب المرحلة الثانوية ، وطريقة إجراء التجارب بالمدارس الثانوية وبمعامل الكلية ، والأساليب المتبعة في الدراسة المعملية بالكلية. ويتكون من ٢٤ سؤالاً .

وقد استعانت الباحثة في إعداد الاختبار والاستبانة بالمصادر المتنوعة في مجال تخصص الإحصاء والجغرافيا ومناهج العلوم وطرائقها مثل : أبو صالح وعوض [١٦] ، وسلام وسلام [٢٠] ، وزيتون وزيتون [٢١] وفي المجالات المرتبطة به . كما استفادت من بعض الدراسات السابقة كدراسة كل من طيبة [٥] وعطيفة [٨] ، وكل الدراسات الأجنبية التي وردت بهذه الدراسة . كما استعانت بمراجع مختلفة أخرى مثل : كتاب الجغرافيا

[٢٢]، والإحصاء ككتاب الطبيب [٢٣] وماكنتوش [٢٤] ومنسي [٢٥]، وعلم الخرائط لعبد الحكيم والليثي [٢٦]، وتقويم مناهج العلوم ، ومناهج العلوم وطرائق وأساليب تدريسها .

وقد تكونت بنود الاختبار من ٢٥ سؤالاً يختص بالجانب المعرفي النظري (الأسئلة : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧أ ، ٢٤) و١٨ سؤالاً يختص بالجانب التطبيقي (الأسئلة : ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ب ، ١٨أ ، ١٨ب ، ١٩أ ، ١٩ب ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢أ ، ٢٢ب ، ٢٣ ، ٢٥) (انظر ملحق رقم ١).

أما الاستبانة ، فتتكون من ٢٤ بندا ، تختلف في أسئلتها ؛ فمنها ما يتطلب الإجابة بنعم أو لا ومنها ما يتطلب إجابة مقالية قصيرة تكتبها المتعلمة . حيث احتوى محور ارتباط التجارب المعملية بالمقررات النظرية بالكلية ٦ أسئلة (من ١ إلى ٦) ، واشتمل محورا الأساليب المتبعة في الدراسة بالمدارس الثانوية وبمعامل الكلية ١١ سؤالا (من ٧ إلى ١٤ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٤) ، وتضمن محور ارتباط التجارب العملية بالكلية بتجارب المرحلة الثانوية التي يتدربن فيها ٧ أسئلة (من ٥ إلى ١٦ ، ومن ١٨ إلى ٢١ ، ٢٣) (انظر ملحق رقم ٢).

صدق الأدوات وثباها

للتحقق من صدق الاختبار والاستبانة (ملحق رقم ١ ، وملحق رقم ٢) عرضت الباحثة الأداتين على خمسة من الأساتذة (١ أستاذ مشارك ، ٣ أساتذة مساعدين ، ١ معلم رياضيات - ١٦ عاما خبرة - بالمرحلة الثانوية) بتخصص الرياضيات والإحصاء والمناهج وطرائق التدريس (الرياضيات والعلوم) . وذلك للتأكد من الآتي :

- ملاءمة الأسئلة للأهداف والمرحلة .
- دقة صياغة الأسئلة ووضوحها .

- مناسبة الأسئلة لقائمة تحليل المهارات أو لمحاور الاستبانة.

وقد اتفقت ملاحظات الأساتذة المحكمين حول أسلوب صياغة السؤال رقم (٢٣) وطلبهم بمحاولة تبسيطه في الاختبار ، وقد قامت الباحثة بذلك . أما استبانة تحديد نوع الدراسة المعملية ، فقد عدلت صياغة السؤال رقم (٢٤) إلى ما تتوقعه من صعوبات في إجراء تجارب العرض العملي أثناء التدريب الميداني مع تبرير سبب توقعها.

وللتحقق من ثبات الأدوات فقد طبقت على عينة ممثلة من ٣٠ طالبة معلمة ، وتم تصحيح الأداتين ورصد درجاتهما لكل طالبة معلمة ثم معاملتهما بالتجزئة النصفية للتحقق من ثباتهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون ثم المعالجة بمعامل سبيرمان ر براون ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ٠,٨٢٢ وهو دال عند مستوى ٠,٠١. كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ٨٢٤ر٠ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ السيد [٢٧ ، ص٦٦] ، وقد استغرقت فترة الإجابة عن الاختبار والاستبانة ٩٠ دقيقة تقريبا .

عينة الدراسة

طبقت الأدوات على عينة اختيرت بصورة طبقية عشوائية بنسبة ٣٠ ٪ من المجتمع (طالبات الفرقة الثالثة تخصصي الفيزياء والكيمياء) ، وجدول رقم ١ يوضح عدد ذلك .

جدول رقم ١ . عدد أفراد المجتمع والعينة

التخصص والشعبة	عدد الطالبات (مجتمع الدراسة)	عدد أفراد العينة = ٣٠٪
فيزياء أ	٧٩	٢٤
فيزياء ب	٧٠	٢١
كيمياء أ	٨٤	٢٥
كيمياء ب	٨٥	٢٦
المجموع الكلي	٣١٨	٩٦

حيث بلغ عدد أفراد العينة ٩٦ طالبة (٤٥ طالبة تخصص فيزياء ، و ٥١ طالبة تخصص كيمياء) .

نتائج الدراسة ومناقشتها

بالنسبة للسؤال الأول

ما مهارات الرسم البياني اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بكليات التربية للبنات؟

فقد تم التوصل إلى عدد من المهارات المطلوبة لإتقان مهمة الرسم البياني من خلال المصادر المتنوعة : من البحوث والمراجع التي تناولت الرسم البياني ومتطلباته من المهام والمهارات ، وقد حاولت الباحثة الاستفادة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية كذلك في استخلاص تلك المهارات ، ثم صاغت لها أهدافا إجرائية ، وصممت بناء على ذلك الاختبار (أداة الدراسة الأولى) ، ومن هذه المهارات ما يلي :

١- صياغة تعريف لمفهومي : الرسم البياني ومقياس الرسم بدقة.

٢- تحديد ورسم محوري الرسم البياني.

٣- تحديد قوانين مقياس الرسم واستخدامه بدقة.

٤- استنتاج العلاقات المختلفة من قانون مقياس الرسم الأساسي واستخدامه بدقة.

٥- استقراء واختيار مقياس الرسم الصحيح والمناسب للرسم البياني المطلوب إنشاؤه.

٦- التعرف على الرسوم البيانية الصحيحة من حيث : مقياس الرسم واتجاه المحاور واتجاه العلاقة بين المتغيرين في الرسوم التي تعرض عليها.

٧- عرض البيانات المعطاة لها في صورة جداول ، موضحة فيها متغيري الظاهرة.

٨- تحديد أنواع الرسوم البيانية المختلفة وصورها الرمزية.

٩- رسم محوري الإحداثيين س و ص ، وتحديد متغيري الظاهرة عليهما.

١٠- استخدام مقياس رسم مناسب وتحديد النقاط المطلوبة للظاهرة على محوري الإحداثيين.

١١- وضع بيانات الظاهرة المطلوبة في صورة بيانية ، مع تحديد نوع الرسم المناسب.

١٢- استنتاج علاقة متغيري الظاهرة من البيانات المعروضة في الرسم البياني المطلوب.

١٣- التنبؤ بقيمة أي متغير متعلق بمعرفة قيمة المتغير أو المتغيرات الأخرى من خلال الرسم البياني المطلوب.

١٤- تحديد واختيار الأشكال البيانية المناسبة ، التي تمثل ظروف حدوث متغيري الظاهرة.

١٥- تحديد علاقة السبب بالنتيجة في الظاهرة المطلوبة بصورة بيانية.

وبالنسبة للسؤال الثاني

ما مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية للبنات بجدة بمهارات الرسم البياني؟

فقد حسبت الباحثة قيم النسب المئوية لكل من : مجموع الدرجات الكلية التي حصلت عليها الطالبات في الاختبار بجزأيه المعرفي والتطبيقي ، ومجموع درجات الطالبات في كل سؤال ، وذلك لتحديد كل من : مستوى أداء الطالبات للمهارات ، ومواضع انخفاض مستوى إتقان المهارة لهن . وقد اعتمدت الباحثة قيمة ٧٠٪ كمستوى مقبول

للإتقان بناء على دراسة عطيفة [٨ ، ص٢٧٣] . ويوضح جدول رقم ٢ وجدول رقم ٣ ذلك ، مع ملاحظة أن (ن العينة = ٩٦ ، ن بنود الاختبار = ٣٠) .

جدول رقم ٢ . مستوى أداء الطالبات في الاختبار الكلي

الجانب المعرفي			الجانب التطبيقي			الاختبار الكلي		
عدد الطالبات	الدرجات	٪ للدرجة	عدد الطالبات	الدرجات	٪ للدرجة	عدد الطالبات	الدرجات	٪ للدرجة
٥	٤,٧٥	٣٩,٥٨*	٣	٥,٧٥	٣١,٩٤*	٣	١٢,٥	٤١,٧*
٢	٥	٤١,٦٧*	٣	٦	٣٣,٣٣*	٦	١٣,٥	٤٥*
٣	٥,٥	٤٥,٨٣*	٣	٦,٧٥	٣٧,٥*	٣	١٤,٢٥	٤٧,٥*
١٠	٥,٧٥	٤٧,٩٢*	٣	٧,٢٥	٤٠,٢٨*	٣	١٥	٥٠*
١١	٦	٥٠*	٥	٨	٤٤,٤٤*	٥	١٥,٢٥	٥٠,٨*
٣	٦,٥	٥٢,٠٨*	٣	٩	٥٠*	٩	١٥,٥	٥١,٧*
٦	٦,٥	٥٤,١٧*	٣	٩,٢٥	٥١,٣٩*	٢	١٦	٥٣,٣*
٢	٦,٧٥	٥٦,٢٥*	٥	٩,٥	٥٢,٧٨*	٢	١٦,٢٥	٥٤,٢*
٢	٧	٥٨,٣٣*	٥	١٠	٥٥,٥٦*	٣	١٦,٧٥	٥٥,٨*
٤	٧,٢٥	٦٠,٤٢*	٤	١٠,٥	٥٨,٣٣*	٤	١٧,٥	٥٨,٣*
٨	٧,٥	٦٢,٥*	٣	١٠,٧٥	٥٩,٧٢*	٦	١٧,٧٥	٥٩,٢*
١٢	٧,٧٥	٦٤,٥٨*	٩	١١,٥	٦٣,٨٩*	٦	١٨	٦٠*
٧	٨	٦٦,٦٧*	٣	١١,٧٥	٦٥,٢٨*	٤	١٨,٥	٦١,٧*
٢	٨,٢٥	٦٨,٧٥*	١٢	١٢	٦٦,٦٧*	٢	١٨,٧٥	٦٢,٥*
١٠	٨,٥	٧٠,٨٣	٥	١٢,٥	٦٩,٤٤*	٣	١٩,٢٥	٦٤,٢*
٥	٨,٧٥	٧٢,٩٢	٣	١٢,٧٥	٧٠,٨٣	٢	١٩,٧٥	٦٥,٨*
١	٩	٧٥	٤	١٣	٧٢,٢٢	٥	٢٠,٢٥	٦٧,٥*
٣	١٠	٨٣,٣٣	٢	١٣,٥	٧٥	٣	٢٠,٥	٦٨,٣*
-	-	-	٧	١٤,٥	٨٠,٥٦	٢	٢٠,٧٥	٦٩,٢*
-	-	-	٥	١٥	٨٣,٣٣	٣	٢١,٢٥	٧٠,٨

تابع جدول رقم ٢

الجانب المعرفي			الجانب التطبيقي			الاختبار الكلي		
عدد الطالبات	الدرجات	٪ للدرجة	عدد الطالبات	الدرجات	٪ للدرجة	عدد الطالبات	الدرجات	٪ للدرجة
-	-	-	٢	١٦ , ٢٥	٩٠ , ٢٨	٢	٢١ , ٥	٧١ , ٧
-	-	-	٢	١٦ , ٥	٩١ , ٦٧	٢	٢١ , ٧٥	٧٢ , ٥
-	-	-	٢	١٧	٩٤ , ٤٤	٢	٢٢ , ٢٥	٧٤ , ٢
-	-	-	-	-	-	٥	٢٢ , ٧٥	٧٥ , ٨
-	-	-	-	-	-	٣	٢٤ , ٥	٨١ , ٧
-	-	-	-	-	-	٢	٢٤ , ٧٥	٨٢ , ٥
-	-	-	-	-	-	٢	٢٥	٨٣ , ٢
-	-	-	-	-	-	٢	٢٥ , ٥	٨٥

• قيم أقل من ٧٠ ٪ ولم تقترب من مستوى الإتقان ؛ عطيفة [٨ ، ص٢٧٣].

يلاحظ من جدول رقم ٢ أن غالبية أفراد العينة لم يصل مستوى أدائهن في مهارات الرسم البياني إلى درجة الإتقان المطلوب ؛ حيث تراوح عدد الطالبات المعلمات بين ١٩-٢٧ طالبة معلمة فقط اللاتي حصلن على مجموع تتراوح نسبتها ما بين ٧٠ ٪- ٩٤ ٪ في كل من جانبي الاختبار المعرفي والتطبيقي. يمثل هذا العدد ربع عدد أفراد العينة تقريبا ؛ مما يشير إلى وجود كثير من مهارات الرسم البياني التي ينبغي على الطالبة المعلمة أن تتقنها ، وذلك لما تتطلبه طبيعة دراستها العلمية النظرية والعملية ؛ حيث تحتاج الطالبة المعلمة بتخصصي الفيزياء والكيمياء إلى التعامل في كثير من المواقف التي تعترضها إلى استخدام الرسم البياني كأسلوب يختصر كثيرا من البيانات ، ويصنفها ، وكوسيلة للإقناع بصورة منطقية أو لتنمية الاتجاهات والتفكير العلمي لدى تلميذاتها . وقد ظهر انخفاض قيم مجموع درجات الطالبات المعلمات في الجانب المعرفي النظري بصورة أكبر منه في الجانب

التطبيقي والاختبار الكلي ؛ حيث لم يتجاوز عدد الطالبات المعلمات الـ ١٩ ممن حصلن على مجموع تتراوح نسبتها مابين ٧٠ ٪- ٨٣ ٪ ؛ بينما يزيد عدد الحاصلات على مجموع نسبها تتراوح مابين ٧٠ ٪ - ٩٤ ٪ في الجانب التطبيقي ليصل إلى ٢٧ طالبة معلمة، ويعود هذا العدد إلى الانخفاض في درجات مجموع الاختبار الكلي ليصل إلى ٢٣ طالبة معلمة حصلن على مجموع تتراوح نسبه ما بين ٧٠ ٪-٨٥ ٪ .

جدول رقم ٣ . مستوى أداء الطالبات في أسئلة الاختبار

أسئلة الجانب المعرفي		أسئلة الجانب التطبيقي	
رقم السؤال	النسبة المئوية لدرجات الطالبات	رقم السؤال	النسبة المئوية لدرجات الطالبات
١	٥٥, ٢١ *	٧	٥٩, ٣٨ *
٢	٦, ٢٥ *	٨	٨٢, ٢٩
٣	٨٩, ٥٨	١٠	١٤, ٥٨ *
٤	١٠٠	١١	٤٥, ٨٣ *
٥	٨٠, ٢١	١٣	٨٨ ,٥٤
٦	٦٣, ٥٤ *	١٦	٨٨ ,٥٤
٩	٢١, ٨٨ *	١٧ب	٣٢, ٢٩ *
١٢	٧٨, ١٣	١٧جـ	٦٥, ٦٣ *
١٤	٨٤, ٣٨	١٨أ	١٠٠
١٥	١٠٠	١٨ب	٩٨, ٩٦
١٧أ	٦٧, ٧١ *	١٩أ	٨٢, ٢٩
٢٤	٦٨ ,٧٥ *	١٩ب	٦٧, ٧١ *
-	-	٢٠	٦٦, ٦٧ *
-	-	٢١	٤٠, ٦٣ *
-	-	٢٢أ	٨٨, ٥٤ *
-	-	٢٢ب	٦٤ ,٥٨ *
-	-	٢٣	١٨, ٧٥ *
-	-	٢٥	٨٠, ٢١

• قيم أقل من ٧٠ ٪ و لم تقترب من مستوى الإتقان؛ عطيفة [٨ ، ص٢٧٣] .

وللتحقق من مستوى أداء العينة لكل سؤال من أسئلة الاختبار حسبت درجات الطالبات المعلمات في كل سؤال ، ويوضح جدول رقم ٣ بعضا من المواضع التي لم تتقن الطالبات فيها مهارات الرسم البياني .

ويلاحظ من جدول رقم ٣ أن مستوى أداء العينة لم يصل إلى درجة الإتقان ؛ حيث لم تصل نسبة درجة الطالبات المعلمات فيها إلى ٧٠ ٪ -كما حددها عطيفة [٨]، وهذه المواضع تتجلى في أسئلة : الجانب المعرفي ١ ، ٢ ، ٦ ، ٩ ، ١٧أ، ٢٤ ، والجانب التطبيقي ٧ ، ١٠، ١١، ١٧ب ، ١٧جـ ، ١٩ب ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ب ، ٢٣ وتراوحت نسب درجات الطالبات المعلمات المئوية في تلك الأسئلة ما بين ٦ ٪ - ٦٨ ٪ في الجانب المعرفي، و ١٤ ٪- ٦٧ ٪ في الجانب التطبيقي ؛ وبالتالي تبرز الحاجة إلى مزيد من تدريب الطالبات المعلمات على مهاراتها، ومن أمثلة تلك المهارات: صياغة تعريف لمفهومي الرسم البياني ومقياس الرسم بدقة، واستقراء واختيار مقياس الرسم الصحيح والمناسب للرسم البياني المطلوب إنشاؤه، و استنتاج العلاقات المختلفة من قانون مقياس الرسم الأساسي واستخدامه بدقة، واستنتاج علاقة متغيري الظاهرة من البيانات المعروضة في الرسم البياني المطلوب، ووضع بيانات الظاهرة المطلوبة في صورة بيانية، مع تحديد نوع الرسم المناسب، وتحديد واختيار الأشكال البيانية المناسبة، التي تمثل ظروف حدوث متغيري الظاهرة، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة في الظاهرة المطلوبة بصورة بيانية، والتنبؤ بقيمة أي متغير متعلق بالظاهرة بمعرفة قيمة المتغير أو المتغيرات الأخرى من خلال الرسم البياني المطلوب. وقد أكد زيتون [١ ، ص٣٩٤] أن من صعوبات حل المسائل في الفيزياء: تحديد البيانات المعطاة بالرسم البياني في المسألة ، وتمثيل الرسومات البيانية. وهذه المهارات يمكن أن تكتسب بصورة متقنة لو أحسن استغلال المعمل أثناء استخدام الطالبات المعلمات لها، وركزت المسؤولات عن تدريبهن على جوانب المهارات المطلوبة.

وتتشابه هذه النتائج في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عطيفة [٨] من حيث عدم

اقتراب أداء أفراد العينة من مستوى إتقان مهارات الرسم البياني والتي حددها عطيفة ٧٠٪ . كما تتشابه مع دراسة وافرينغ [١٠] من حيث تشابه نماذج إجابة المفحوصات للاختبار بجزأيه في وجود كثير من القصور فيها .

كما تتشابه مع دراسة باديللا [١١] من حيث انخفاض درجات الطالبات المعلمات في مهارتي صياغة تعريف دقيق لمفهوم مقياس الرسم واستخدام قانونه بدقة ، وارتفاع درجات تحصيلهن في مهارة تحديد المحورين س و ص . وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة بيترسون [١٣] من حيث علاقة تخصص العينة بمستوى إتقانها لمهارات الرسم البياني ؛ إذ وجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين الطالبات المعلمات بتخصص الفيزياء ومستوى إتقانهن لمهارات الرسم البياني في الجانب المعرفي وفي المهارات الكلية المحددة في الدراسة .

وبالنسبة للسؤال الثالث :

ما علاقة مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني بنوع الدراسة المعملية التي خضعن لها خلال فترة إعدادهن بالكلية ؟

فقد قامت الباحثة بإيجاد قيم كل من : مجموع درجات الاختبار الكلي ، ومجموع درجات مقياس الدراسة المعملية الكلي ، ومتوسط درجات الطالبات ، والانحراف المعياري ، ثم أوجدت معامل ارتباط بيرسون لجميع أفراد العينة ، ثم لطالبات الفيزياء والكيمياء كل على حدة . وجدول ٤ يوضح ذلك (ن العينة = ٩٦ طالبة ، ن الفيزياء = ٤٥ طالبة ، ن الكيمياء = ٥١ طالبة) .

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين مجموعي درجات الطالبات في مهارات الرسم البياني والدراسة المعملية

التخصص	مهارات الرسم البياني		
	الجانب المعرفي	الجانب التطبيقي	المهارات الكلية
الفيزياء والكيمياء	٠,٤٤ *	٠,١٧	٠,٢٠
الفيزياء	٠,٥٨ *	٠,٠٨	٠,٣٠**
الكيمياء	٠,٠٧	− ٠,٠١	٠,٠٠١

• دال عند مستوى ٠١ر٠ •• دال عند مستوى ٠٥ر٠

يلاحظ من جدول رقم ٤ وجود علاقات ارتباط إيجابية بين درجات أداء الطالبات المعلمات في اختبار مهارات الرسم البياني ودرجاتهن في مقياس الدراسة المعملية (الاستبانة) في الجانب المعرفي ؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٤٤ ٠، ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ ٠، . كما أظهرت النتائج قيم معاملات ارتباط إيجابية بين درجات أداء الطالبات المعلمات بتخصص الفيزياء في اختبار مهارات الرسم البياني ودرجاتهن في مقياس الدراسة المعملية (الاستبانة) في كل من : الجانب المعرفي والذي بلغت قيمته ٥٨ ٠، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ ٠، ، والمهارات الكلية التي بلغت قيمتها ٣٠ ٠، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ ٠، ولم تظهر أي دلالة لقيم معاملات الارتباط بين مهارات الرسم البياني والدراسة المعملية في الجانب التطبيقي والمهارات الكلية لدى أفراد العينة ، ولدى الطالبات المعلمات بتخصص الفيزياء (الجانب التطبيقي) ، الطالبات المعلمات بتخصص الكيمياء (المهارات الكلية) ؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط ١٧ ٠، ، ٢٠ ٠، ، ٠٨ ٠، ، ٠٠١ ٠، . على الترتيب . كما ظهرت معاملات ارتباط سالبة بين مهارات الرسم البياني والدراسة المعملية في الجانب المعرفي والتطبيقي لدى الطالبات المعلمات بتخصص الكيمياء ، حيث بلغت قيم تلك المعاملات – ٠٠٧ ٠ ، –٠٠١ ٠ على الترتيب .

كما حسبت الباحثة النسب المئوية لكل إجابة في بنود مقياس نوع الدراسة المعملية

(الاستبانة) تبعاً لمحاور المقياس . وجدول رقم ٥ يوضح ذلك .

جدول رقم ٥ . قيم النسب المئوية لإجابات الطالبات في بنود مقياس الدراسة المعملية (الاستبانة)

المحاور	رقم البند	النسب المئوية لإجابات البنود			
		أ	ب	جـ	د
محورا : طريقة	٧	٤٠	٤٧,٥	٢٥	٧٥
إجراء التجارب	٩	٢,٥	١٥	٧٥	١٥
بالكلية والمدرسة	١٠	١٧,٥	٧٧,٥	-	٥
الثانوية	١١	٤٢,٥	نعم	٥٧,٥	لا
	١٢	٢٧,٥	نعم	٢٧,٥	لا
	١٣	٧٠	نعم	٥	لا
	١٧	٢٠	نعم	١٧,٥	لا
	٢٢	٢٥	٢,٥	٥٧,٥	١٥
	٢٤	٣٠	نعم	٦٢,٥	لا
ارتباط التجارب	١٦	٣٧,٥	٥	١٧,٥	٥
بالكلية بمقررات	١٨	-	٧٠	٢٧,٥	٢,٥
المرحلة الثانوية	٢٠	٤٥	نعم	٥٢,٥	لا
	٢١	٥٢,٥	نعم	-	لا
	٢٣	٨٧,٥	نعم	١٢,٥	لا

وبالنسبة لجدول رقم ٥ ، والذي يوضح قيم النسب المئوية لإجابات الطالبات المعلمات على بنود مقياس الدراسة المعملية (الاستبانة) ، فقد أظهرت النتائج تضارباً في الإجابات عن بنود المحور الأول الذي يتعلق بمدى ارتباط التجارب العملية بالمقررات النظرية التي يدرسنها ، وعدد الساعات المقررة لكل معمل . أما بالنسبة لبقية المحاور- كمحوري طريقة إجراء التجارب بالكلية والمدارس الثانوية ، ومحور ارتباط التجارب التي تتدرب عليها الطالبة المعلمة بالكلية بمقررات المرحلة المتوسطة أو الثانوية ؛ فقد وردت في

إجابات الطالبات المعلمات أن بعض المعامل تشترك مجموعة من الطالبات المعلمات بالكلية في إجراء التجارب ٧٥ ٪ واختلفن في تحديد عدد أفراد المجموعة ؛ حيث تراوحت ما بين ٢ إلى ٧ طالبات، وأجابت ٧٥ ٪ منهن بأن التجارب تعرض عليهن عمليا لأن الأستاذة تخشى وقوعهن في الخطأ وهدر المواد المستخدمة نظرا لقلة تلك المواد وصعوبة توفيرها، كما فضلت كثير من الطالبات المعلمات أن يقمن بإجراء التجارب بأنفسهن تحت إشراف الأستاذة ٥، ٧٧ ٪، مع تأكيدهن على شرح التجربة وخطوات إجرائها من قبل الأستاذة ٧٠ ٪ ، ونفت ٥، ٥٧٪ منهن طلب قراءة التجربة وخطوات إجرائها مسبقا ، كما أكدت ٥٥ ٪ من أفراد العينة أن إجراء التجارب في المدارس الثانوية تقتصر على العرض العملي ؛ حيث تقوم المعلمة بذلك وحدها . وأجمعت ٧٠ ٪ من الطالبات المعلمات أن هناك علاقة بسيطة بين التجارب التي تدربن عليها في الكلية وما يطلب منهن إجراؤه بمدارس المرحلة الثانوية ، وفضلت ٥, ٥٢ ٪ منهن أن تكون التجارب التي يجرينها بالكلية ذات علاقة بالتجارب التي تدرس بالمرحلة الثانوية ، وأشارت ٥, ٥٧ ٪ من أفراد العينة أن ما درسته وستدرسه يؤهلها لتدريس العلوم أو مواد التخصص بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وأكدت ٥. ٨٧ ٪ من الطالبات المعلمات تفضيلهن بأن يتضمن مقرر كلية التربية العملي التجارب التي تجرى في المدارس الثانوية ، كما نفت ٥, ٦٢ ٪ منهن توقع أي صعوبة في أداء تجارب العرض العملي أثناء التدريب الميداني .

تدل هذه النتائج على ضعف استفادة الطالبات المعلمات من الدراسة المعملية بشكل عام وعدم حدوث انتقال لأثر تعلمهن وتدريبهن فيها إلى إتقانهن لمهارات مرتبطة بدراستهن : كمهارات الرسم البياني ؛ إذ كان الارتباط ضعيفا في الجانب التطبيقي والمهارات الكلية بغض النظر عن التخصص واختلاف نوع الدراسة المعملية تبعا لها ؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط ذي دلالة بين الدراسة المعملية للفيزياء ومهارات الرسم البياني في جزء من تلك المهارات (٥٨, ٠ في الجانب المعرفي) و(٣٠, ٠ في المهارات

الكلية) ؛ بينما ظهر ارتباط ضعيف في الجانب التطبيقي . وقد اتفقت بذلك نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سليمان [١٧] من حيث عدم تحقيق المعمل لوظيفته الكشفية، وعدم اقتناع كثير من العاملين فيه بأهميته في إكساب وتنمية العديد من المهارات المطلوبة. كما اتفقت مع دراسة زيتون والزغبي [١٨] التي تؤكد على دور الدراسة المعملية في إكساب مهارات التفكير العلمي والتجريب ومعالجة البيانات، والتي ظهرت في أثر دراسة معمل الفيزياء، كما اتفقت مع دراسة أجنجي [١٩] ، التي توصلت إلى أن المعلمين في تدريسهم بالمعمل لا يتبعون طرق الاستقصاء العلمي بالرغم من تدريبهم عليها. وقد ترجع ظهور مثل هذه النتائج إلى بعض الأسباب: مثل عدم تخصيص بعض الوقت لتدريس الطالبات المعلمات وتدريبهن على مهارات الرسم البياني نظريا وعمليا ، وعدم إتاحة الفرصة لهن بالاستفادة من دراستهن بالمعمل في تنمية وتطوير كثير من المهارات العلمية الضرورية كمهارة الاكتشاف ومعالجة بعض المشكلات والاستقصاء ...إلخ .كما قد ترجع أسباب وجود ارتباط بين دراسة معمل الفيزياء ومهارات الرسم البياني إلى أن تخصص الفيزياء يميل بطبيعته إلى التعامل مع الأرقام ورسم الأشكال ونحوها. كما يقترب أكثر من تخصص الرياضيات في تعامله مع المبادئ والقوانين وإثباتها سواء بالحساب أو بالرسم البياني ؛ بينما قد يكون ضعف معاملات الارتباط بين دراسة معمل الكيمياء ومهارات الرسم البياني راجع إلى أن طبيعة دراسة معمل الكيمياء لا تركز على التعامل مع الرسوم البيانية كثيرا ؛ إذ تتطلب بعض تلك المعامل إلى المعالجات الحسابية المباشرة أو تطبيق بعض القواعد والقوانين. كما قد يرجع عدم بلوغ العينة لمستوى الإتقان في معظم مهارات الرسم البياني إلى صعوبة تلك المهارات أو نسيانهن لها وعدم اقتناعهن بجدوى إضاعة الوقت في ممارسة التقصي وانتهاجهن أسلوب المحاولة والخطأ أثناء العمل بالمعمل ؛ وبالتالي يفضلن أن تقدم لهن المعلومات والنتائج المتوقعة ، بل ويطالبن بأن تعطى لهن الإرشادات تامة حتى ينهين العمل بأسرع وقت ممكن ويغادرن الكلية – خاصة – إذا كانت

أوقات تلك المعامل متأخرة جدا كمعامل الكيمياء. كما أن عدم التأكيد بصورة متتابعة على تلك المهارات أثناء الدراسة المعملية يؤدي إلى إحساس الطالبة بضعف أهميتها ؛ وبالتالي إهمال التدرب عليها وتلاشيها مع تقدم المراحل الدراسية كما ظهرت في جزء من نتيجة دراسة **عطيفة** [٨] .

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية والمتفقة مع كثير من الدراسات السابقة توصي الباحثة بما يلي :

- ضرورة إعطاء عملية تعليم وتدريب الطالبات على مهارات الرسم البياني اهتماما خاصا ووضعها في إطار منظم .
- ضرورة مراعاة استمرار تدريب الطالبات على مهارات الرسم البياني ومهارات الدراسة المعملية طوال فترة دراسة الطالبة بالكلية لضمان وصولها إلى مستوى إتقان مناسب في تلك المهارات يساعدها على أداء دورها .
- التأكيد على دور الدراسة المعملية الفعلي ؛ والذي يتطلب إعادة النظر في الأساليب المتبعة حاليا والتي لم تحقق الأهداف المطلوبة منها في إكساب الطالبات لكثير من المهارات العلمية .
- توظيف الأساليب الكشفية وحل المشكلات في الدراسة المعملية ، وعدم الاقتصار على العروض العملية .
- محاولة ربط ما تدرسه الطالبة المعلمة - داخل الكلية - بالموضوعات التي ستتدرب على تدريسها أثناء التدريب الميداني لتشعر بقيمة ما قرر عليها من موضوعات ومهارات .

مقترحات لدراسات مستقبلية

تقترح الباحثة بناء على نتائج هذه الدراسة الآتي :

- إجراء دراسة تحديد مستوى إلمام طالبات قسمي علم الحيوان والنبات بمهارات الرسم البياني وعلاقته بدراستهن المعملية.
- دراسة أثر الدراسة المعملية على نمو المهارات العلمية بشكل عام ومهارات الرسم البياني بشكل خاص لدى طالبات القسم العلمي (علوم) .
- دراسة أثر ربط ما تتدرب عليه الطالبة المعلمة - داخل الكلية - من موضوعات ومهارات على مستوى أدائها لتلك المهارات أثناء التدريب الميداني .

ملحق ١

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم سعادة الدكتور / رعاكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

أرسل لسعادتكم الاختبار المعد لتحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني ، وعلاقته بنوع دراستهن المعملية بكلية التربية للبنات بجدة ، وتتكون أدوات الدراسة من جزأين :

الجزء الأول : اختبار يتضمن مجموعة أسئلة نظرية وتطبيقية لقياس درجة الإلمام بمهارات الرسم البياني .

الجزء الثاني : مقياس التعرف على نوع الدراسة المعملية (استبانة) .

آمل مساعدتكم في تحكيمه ومعرفة مدى مناسبة بنود كل من الاختبار والاستبانة لكل من المهارات المطلوبة ومحاور الاستبانة ، وكذلك مناسبتها لأهداف الدراسة العامة والنوعية ، ومدى وضوح الصياغة ومناسبتها للمرحلة الدراسية .

ونظرا لما ستبذلونه من جهد ووقت في تحكيم هاتين الأداتين فلا يسعني إلا أن أدعو الله لكم بدوام الصحة والعافية وأن يكون ما تقدموه في ميزان حسناتكم ، وجزاكم الله عنا خيرا ،،،

الباحثة

بيانات تعريف بالأستاذ المحكم

اسم الأستاذ المحكم الدكتور /

الدرجة العلمية /

التخصص /

عدد سنوات الخبرة /

عنوان مكان العمل الحالي /

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني ، وعلاقته بنوع دراستهن المعملية بكلية التربية للبنات بجدة .

التعريف بالمصطلحات :

الرسوم البيانية :

هي رموز بصرية مستخدمة في مجال العلوم والبحوث العلمية لعرض البيانات بصورة مرتبة موجزة ، كما تساعد في تحليل العلاقات بين المتغيرات .

الرسم البياني :

تأخذ الباحثة بتعريف مكلارن (Mclaren,1981) الإجرائي : " هو صورة رمزية تصنف مجموعتين من الأرقام التي قد تكون عبارة عن قياسات مقروءة خلال تجربة ما في مجال العلوم ويطلق على هاتين المجموعتين من الأرقام متغيران ؛ حيث يسمى الخط الطولي الممتد من أعلى إلى أسفل المحور الرأسي ، كما يسمى الخط العرضي المنصف والممتد عبر الخط الطولي الأول المحور الأفقي . ويستخدم المحور الرأسي عادة للمتغير التابع ، المعتمد على المتغير الآخر (المستقل) " (٥١٢).

مهارات الرسم البياني :

هي القدرة على التعامل الدقيق مع المواقف البيانية ومعالجتها ووضع البيانات في صورة رسوم بيانية ، وذلك في أقل وقت وجهد ممكن (عطيفة ، ١٩٨٧م ، ٢٥٧-٢٥٨)

أهداف الاختبار العامة :

تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني .

أهداف الاختبار النوعية :

تستطيع الطالبة أن :

١. تحدد تعريف الرسوم البيانية بدقة .

٢. تحدد محوري الرسم البياني في الأشكال المعطاة .
٣. تذكر خمسة من أنواع الرسوم البيانية المختلفة .
٤. تحدد قانون مقياس الرسم بدقة .
٥. تستنتج العلاقات المرتبطة بقانون مقياس الرسم (تستنتج الطول في الرسم أو الطول الحقيقي) .
٦. تحدد مقياس الرسم الصحيح والمناسب للرسم البياني المعطى لها .
٧. تحدد الرسم البياني الصحيح من حيث : مقياس الرسم ، واتجاه المحاور في الرسوم أمامها .
٨. تعرض البيانات المعطاة لها بصورة متغيرين في جدول من عمودين متقابلين .
٩. تعبر عن كل نوع من الرسوم البيانية بصورتها الرمزية في الأمثلة المعطاة لها .
١٠. ترسم محوري الإحداثيين س و ص ، محددة عليهما متغيري الظاهرة المعطاة
١١. تحدد النقاط المعطاة لها في بيانات الظاهرة على محوري الإحداثيين باستخدام مقياس رسم مناسب .
١٢. تعبر عن نقاط بيانات الظاهرة المعطاة لها بأي شكل من الرسوم ، وتذكر نوع الرسم البياني المستخدم .
١٣. تستنتج علاقة متغيري الظاهرة من نقاط البيانات الموصلة في الرسم البياني أمامها .
١٤. تحسب قيمة أي متغير متعلق بالظاهرة بمعرفتها لقيمة المتغير أو المتغيرات الأخرى من خلال الرسم البياني أمامها .
١٥. تحدد أي نقطة مطلوبة وغير معطاة من خلال رسمها لنقاط متغيري الظاهرة
١٦. تحدد الشكل البياني الذي يمثل ظروف حدوث متغيري الظاهرة من خلال الرسوم أمامها
١٧. تحدد علاقة السبب بالنتيجة في الظاهرة المرسومة أمامها بصورة بيانية .

اختبار تحديد مستوى معرفة الطالبات المعلمات تخصصي الفيزياء والكيمياء بمهارات الرسم البياني

تعليمات الاختبار :

أختي الطالبة المعلمة :

فضلا اقرأي الإرشادات التالية ، ثم سجلي المعلومات المطلوبة :
١. يتكون الاختبار من (٢٥) سؤالا .
٢. أجيبي على جميع الأسئلة المطلوبة .

٣. يمكنك الاستعانة بجميع الأدوات والمواد التي تساعدك على حل الأسئلة .

٤. فضلا تأكدي من كتابة المعلومات والإجابة على أوراق الإجابة المقدمة لك .

٥. حاولي على الأسئلة كلها بمفردك .

تمنياتي لك بالتوفيق ،،،

اسم الطالبة المعلمة /

القسم والتخصص /

الفرقة والشعبة /

تاريخ أداء الاختبار /   /   / ١٤٢١ هـ .

س١ / ضعي دائرة حول الإجابة الأكثر دقة وشمولا فيما يلي :

يعرف الرسم البياني بأنه :

١. صورة تصنف مجموعة من الأرقام التي تمثل قياسات تجربة ما .

٢. طريقة مستخدمة لنقل المعلومات بصورة موجزة .

٣. أداة مستخدمة في العلوم لعرض بيانات ، وتساعد في تحليل العلاقات .

٤. رمز بصري لعرض بيانات مرتبة موجزة تساعد في تحليل العلاقات بين المتغيرات.

س٢ / يعتبر الرسم البياني :

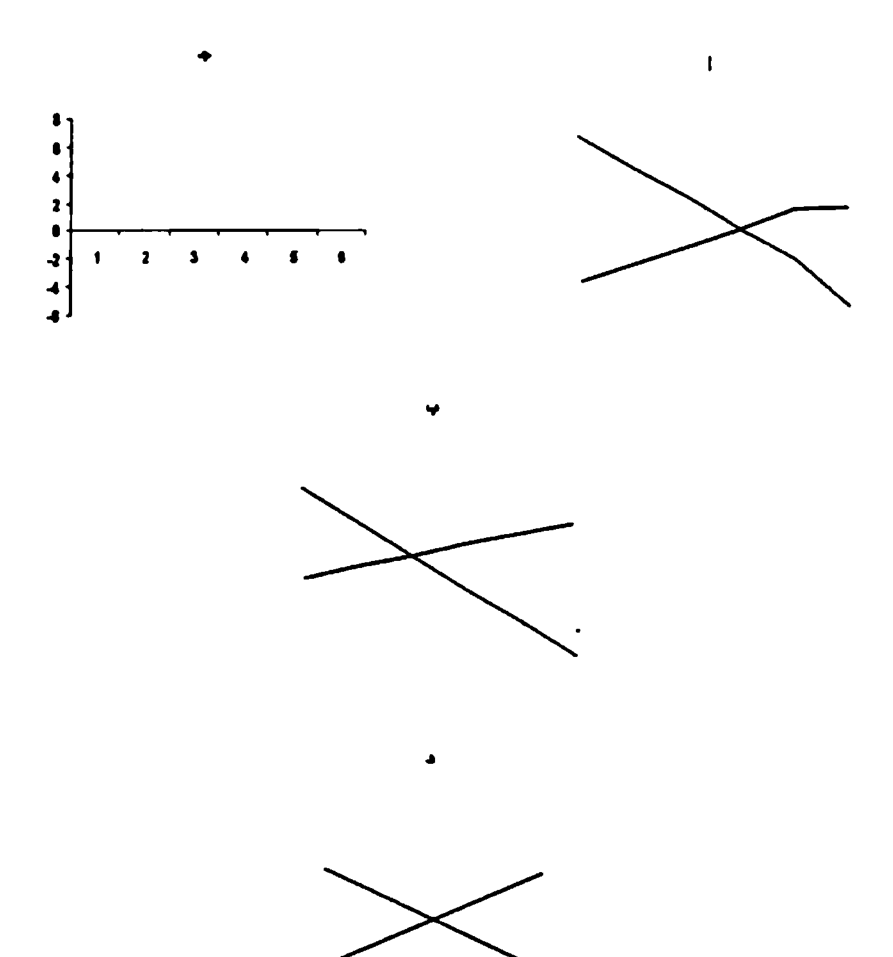
أ.عرض عملي لإنتاج ما .   ج . وسيلة للدعاية والإقناع المؤثر

ب. كتابة عددية مختصرة .   د . علاقات رقمية لا قيمة لها.

س٣ / لإنشاء الرسم البياني على الشبكة المتعامدة جـ × جـ يرسم خطين بشكل :

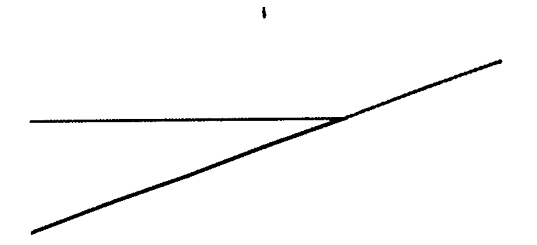
أ – متعامد .   ب – متواز .   جـ – متقاطع .   د – متحد .

س٤ / يأخذ محورا الإحداثيين س و ص الشكلين التاليين :



س٥/ حددي محوري س وَ ص في الأشكال التالية :

ا



ب

ج-

د

س٦/ يعرف مقياس الرسم بأنه :

١. كل وحدة على الرسم تمثل مائة وحدة في الطبيعة .

٢. النسبة الثابتة بين البعد على الرسم والبعد الأصلي .

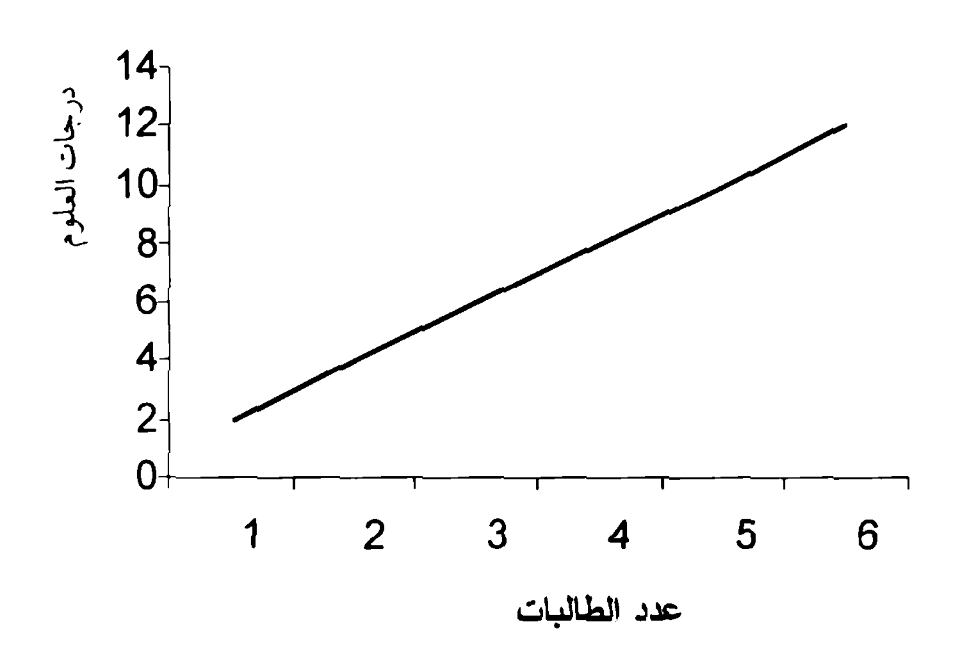
٣. الشكل المصغر الذي يعبر عن الشكل الحقيقي للظاهرة .

٤. تمثيل الواقع الطبيعي بصورة مصغرة في الحجم .

س٧/ مقياس الرسم المتوقع لرسم البيانات التالية = ...

عدد الطالبات	٤	١٠	٦	٩	٥	٣
الدرجـات	١٣	٢٥	١٦	١٨	١٤	١٠

س٨/ مقياس الرسم المستخدم في الشكل التالي هو :



أ . ٢ : ١ سم. ب . صفر : ١ سم. ج . ٥ درجة : ١ سم.
د . ٥ سم : ١سم

س٩/ يمكن أن نستخلص مقدار الظاهرة من الرسم البياني إذا عرفنا مقياس الرسم المستخدم من العلاقة :

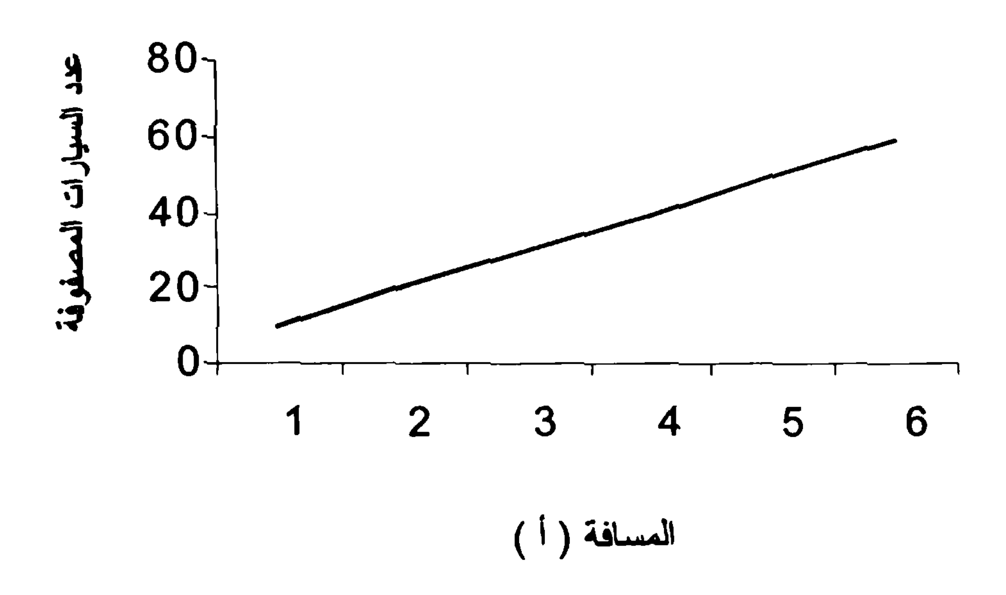
أ . $\frac{\text{المقدار على الرسم}}{\text{المقدار الحقيقي في الطبيعة}}$ ب . $\frac{\text{مقياس الرسم}}{\text{المقدار على الرسم}}$

ج . $\frac{\text{المقدار الحقيقي في الطبيعة}}{\text{المقدار في الرسم}}$ د . $\frac{\text{المقدار على الرسم}}{\text{مقياس الرسم}}$

س١٠/ أوجدي المسافة بالأمتار بين إشارتي مرور في شارع عام على خارطة جدة إذا علمت أن مقياس الرسم المستخدم ١ سم : ٢ كم . وطول المسافة بين الإشارتين = ٦ كم .

المسافة بالأمتار = ...

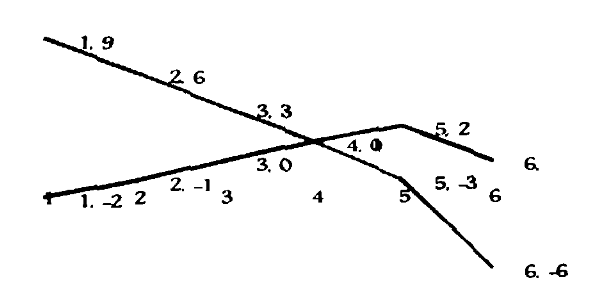
س١١/ حددي مقياس الرسم الصحيح لكلا المحورين المتعامدين الآتيين :



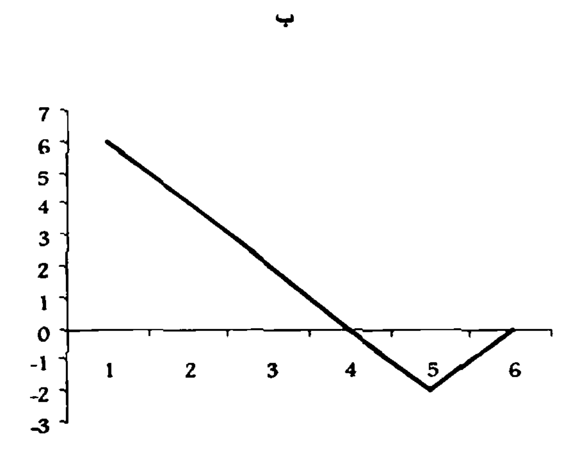
أ . ١٠ : ١ سم . ب . ١ م : ٢ سم . ج . سيارة : ١ سم . د . ١٠ سم : ١ سم .

س١٢ / حددي الإحداثيين المتعامدين الصحيحين من حيث : مقياس الرسم ، والاتجاه . في الأشكال الاتية :

ا



ب



ج

س١٣/ أمامك عدد من درجات الحرارة التي قيست على فترات مختلفة في اليوم : ٢٥° م – ٣٥ ° م – ١٨°م – ٢٠° م – ٤٥° م . وذلك في الساعات التالية حسب ترتيب الدرجات : ١٠ – ١١ – ٩ – ١٥ر٩ – ١٢ صباحا .رتبي البيانات السابقة في جدول من عمودين .

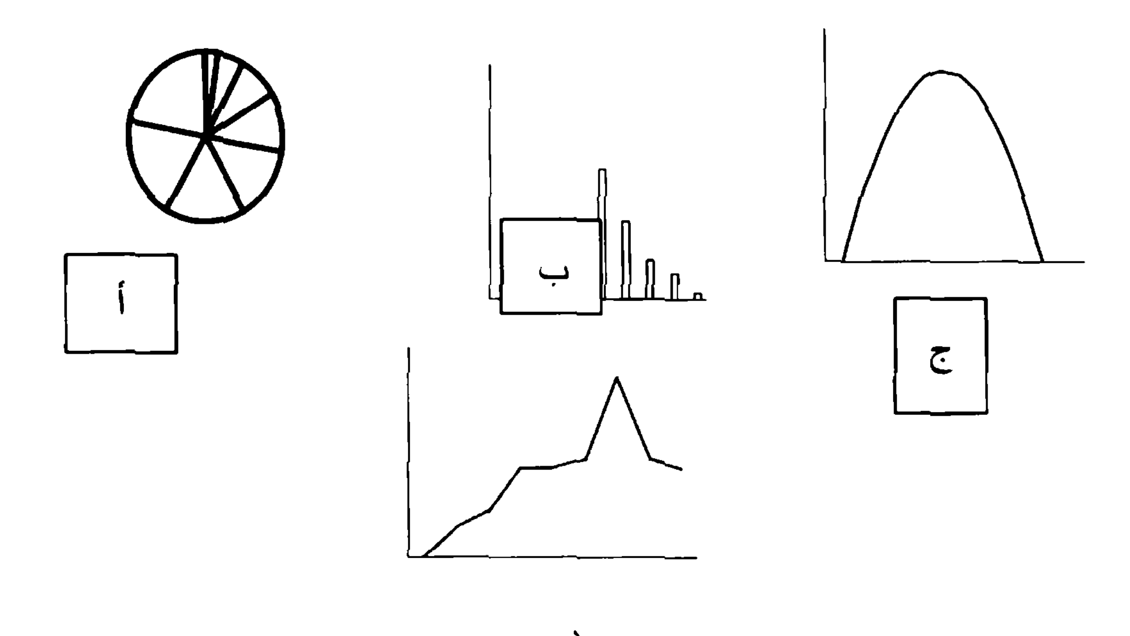
س١٤/ اذكري خمسة أنواع للرسوم البيانية المستخدمة في مجال العلوم والإحصاء .

س١٥/ حددي نوع الرسم البياني وصورته الرمزية بوضع الحرف الدال عليه فيما يلي :

نوع الرسم البياني :

١- الأعمدة ( ) . ٢- الخط المنكسر ( ) . ٣- الخط المنحني ( ) . ٤- الدائرة ( )

صور الرسوم البيانية الرمزية :



س١٦ / إذا أعطيت العلاقة تزداد مقدار ذائبية أي مادة في الماء غم/١٠٠مل بتغير درجة الحرارة . ارسمي مايعبر عن هذه العلاقة بشكل بياني .

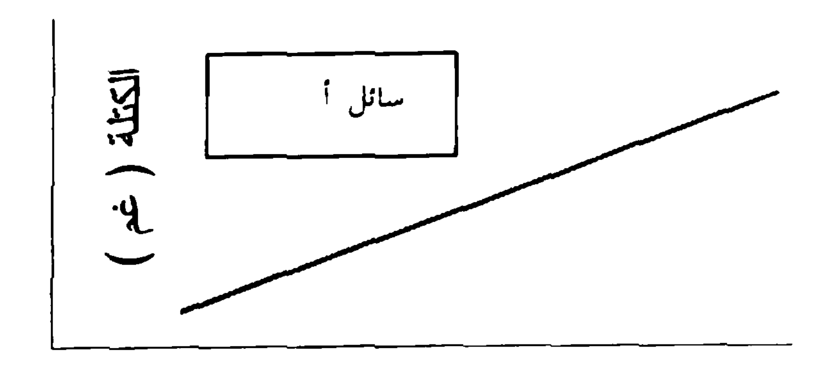
س١٧ / مثلي نقاط البيانات التالية بشكل بياني موضحة الآتي :

أ- متغيرات الظاهرة . ب- مقياس الرسم المستخدم . جـ- نوع الرسم البياني المستخدم

درجة الحرارة ٥°م	٠	٢٠	٤٠	٦٠	٨٠	١٠٠
ذائبية السكر في الماء غم / ١٠٠مل	١٨٠	٢٠٠	٢٤٠	٢٩٠	٣٦٠	٤٩٠

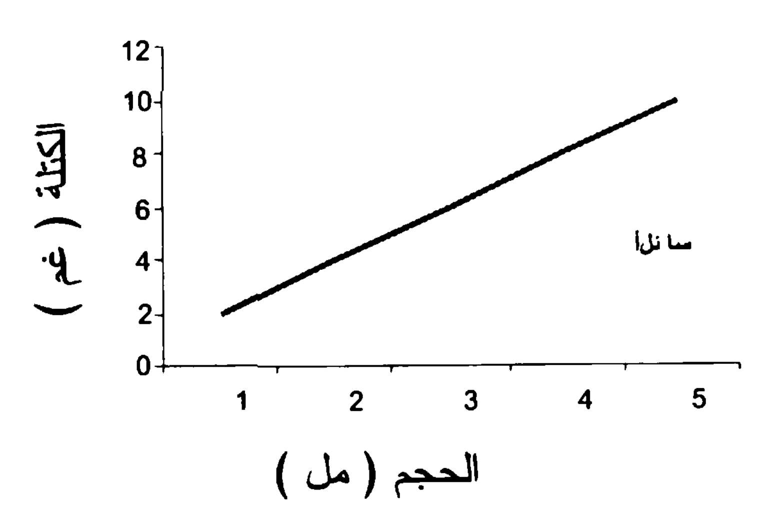
س١٨ /حددي متغيري التجربة الممثلة في الرسم امامك ونوع العلاقة بين هذين المتغيرين :

أ- المتغير الأول ( ) . ب- المتغير الثاني ( ) . جـ- نوع العلاقة بين المتغيرين ( )



الحجم (مل)

س١٩/ استنتجي من الرسم أمامك كثافة السائل أ . (يمكنك الاستعانة بأي نقطة من نقاط المتغيرين) .



س٢٠/ في دراسة علاقة الحجم بدرجة حرارة عينة من غاز تم الحصول على البيانات التالية :

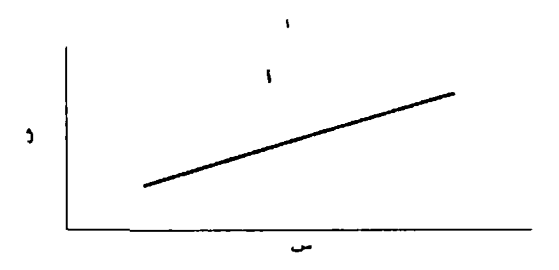
درجة الحرارة (٥° م)	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠
الحجم (مل)	٢٠	٢٢	٢٥	٢٧	٢٩	٣١

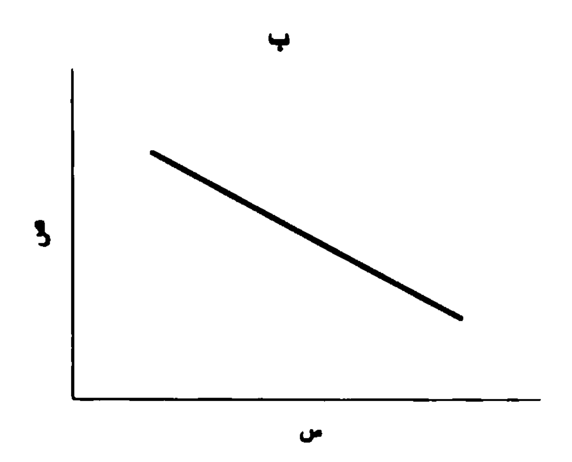
ارسمي بصورة بيانية هذه العلاقة ، ثم أوجدي الحجم الذي يمكن أن تتوقعيه عند الدرجة ٧٥ °م :

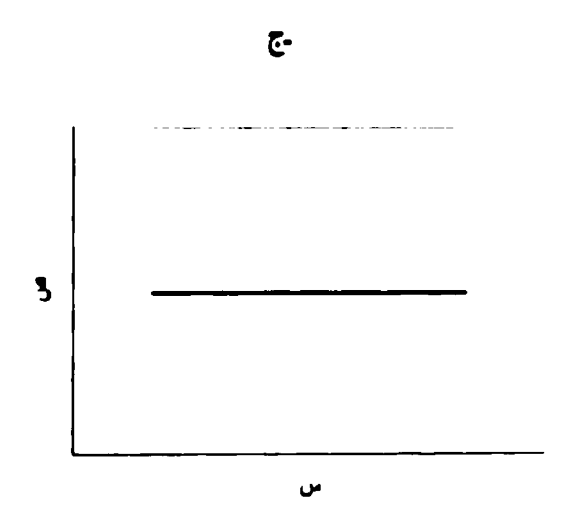
أ – ٢٨ مل .　　ب-٥, ٢٩ مل .　　جـ- ٣٠ مل .　　د- ٥, ٣٠ مل .

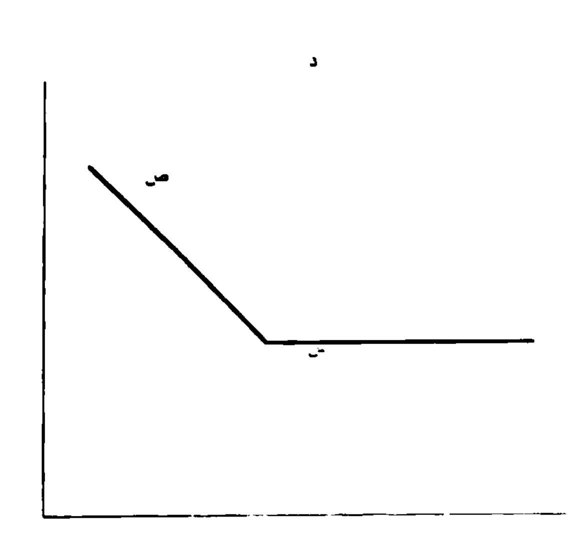
س٢١/ ما الشكل البياني مما يلي الذي يعتبر أفضل تمثيل لحدوث العلاقة بين الوزن الجزيئي ودرجة الانصهار كما تظهره البيانات التالية :

المادة	أ	ب	جـ	د
الوزن الجزيئي (س)	٣٢	٤٦	٦٠	٧٤
درجة الانصهار ٥° م (ص)	-٩٧, ٨	- ١١٧, ٨	-١٢٧, ٠	-١٣٦, ٨




ب
ع
س


ج
ع
س

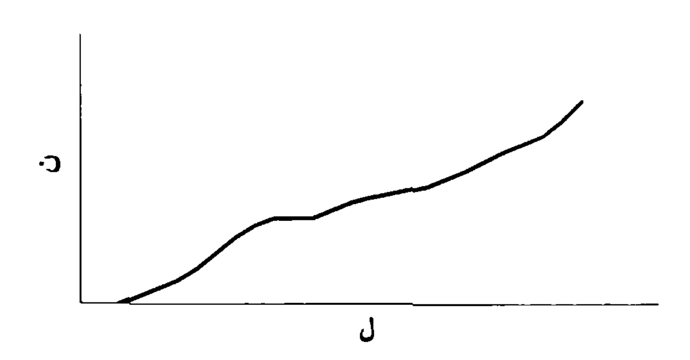

د

س٢٢/ حددي المنحنى الذي يمثل بدقة البيانات التالية ، مع ذكر السبب :

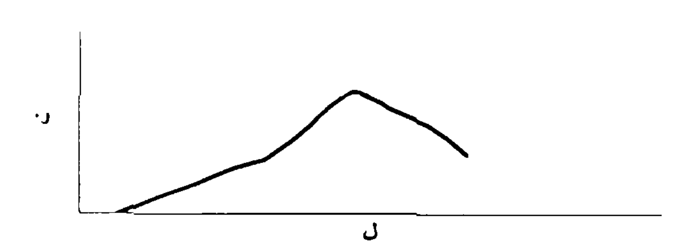
(ل) بالسم	٠	١	٣	٨	١٠
(ن) بالثانية	٠	٢	٣	٦	٤

أ – المنحنى رقم ( ). ب- السبب في اختيار هذا المنحنى : ....

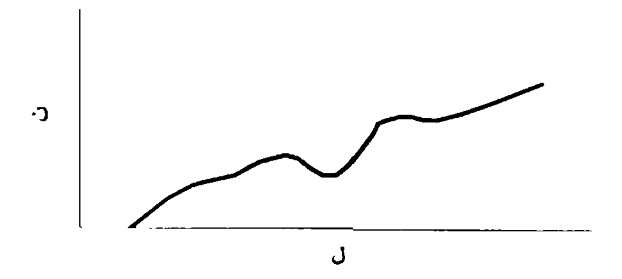
1



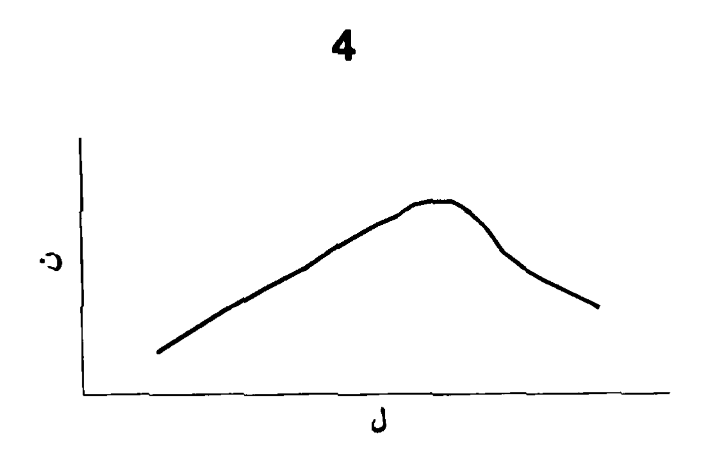
2



3

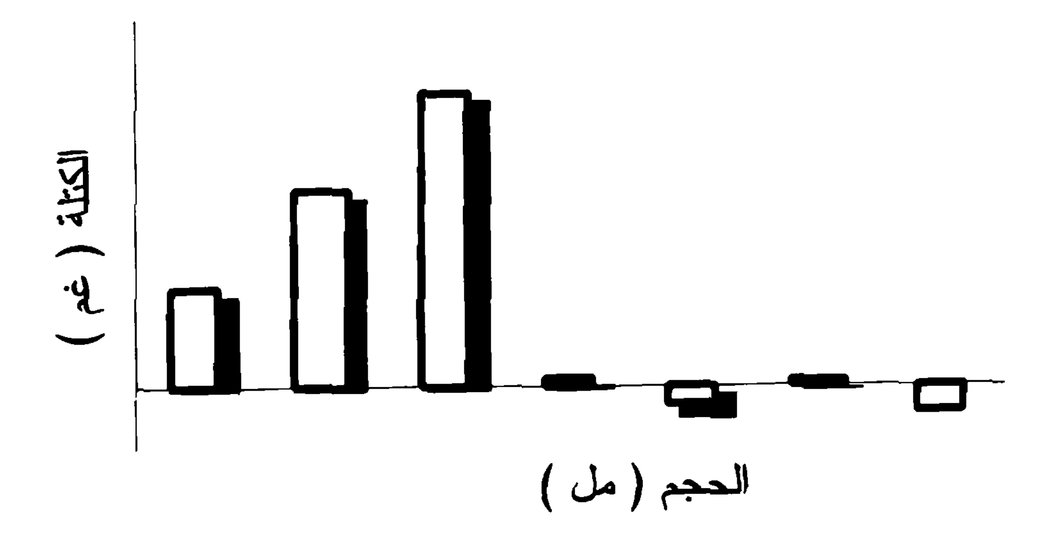


4



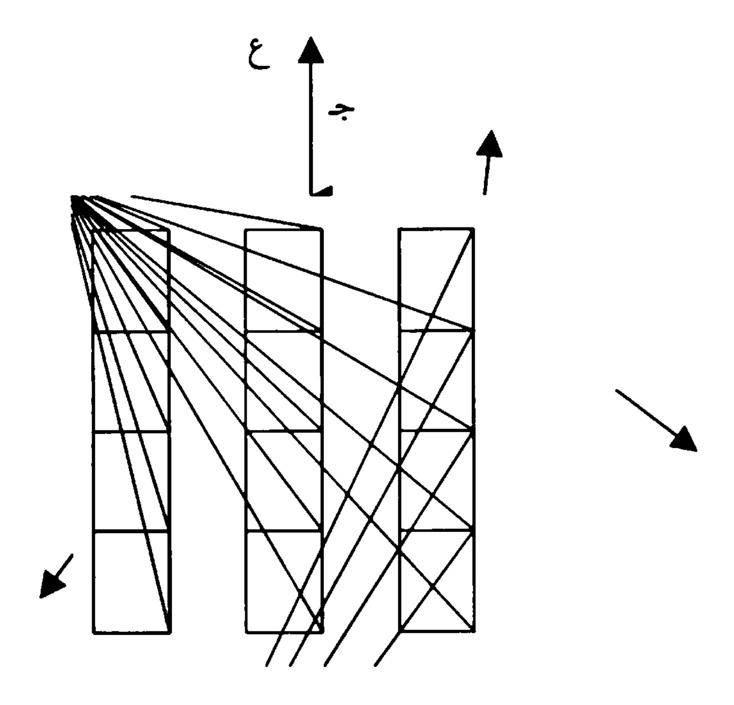
س٢٣/من البيانات المعطاة لك في الرسم البياني اوجدي عدد الكرات بملء الجدول الاتي :

وزن الكرات	٤٨	٣٢	٢٤	٥٦
عدد الكرات				



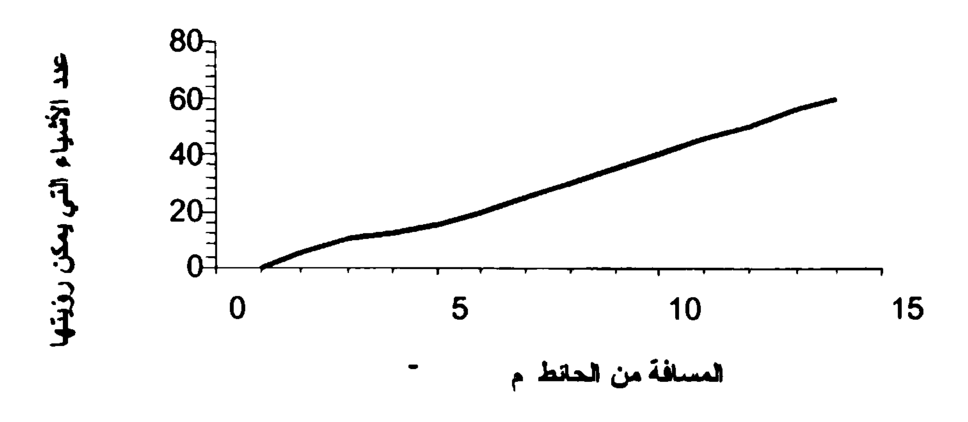
س٢٤/ النقطة "جـ" تقع على الإحداثيات :

أ- (٢ . ٣ . ٤) ب- (٦ . ٤ . ٤) جـ- (٦ . ٤ . ٠) د- (٢ . ٤ . ٦)



س٢٥/ يوضح الرسم البياني التالي عدد الأشياء التي يمكن لشخص أن يراها من خلال فتحة في حائط عندما يقف على مسافات مختلفة من الحائط . أين يقف هذا الشخص ليتمكن من رؤية ٢٠ شيئاً إذا نظر من خلال فتحة الحائط :

أ- ٣٥ م . ب- ١٢ م . جـ- ١٨ م . د- ٦ م .



ملحق ٢

مقياس(استبانة) التعرف على نوع الدراسة المعملية

التعريف بالمصطلحات الأساسية :

الدراسة المعملية :

هي الدراسة التي تتم داخل معامل العلوم بأنواعها المختلفة سواء كانت معامل كيمياء أو فيزياء أو أحياء ، وقد تعمل المتعلمات فيه كأفراد أو كمجموعات حسب إمكانات المعمل نفسه واستراتيجية التدريس المتبعة .

أهداف المقياس (الاستبانة) العامة :

تحديد نوع الدراسة المعملية التي تخضع لها الطالبات المعلمات (تخصص العلوم) خلال فترة إعدادهن بالكلية من خلال المحاورالآتية : ارتباط التجارب العملية بالمقررات النظرية ، طريقة إجراء التجارب بمعامل الكلية ، الأساليب المتبعة في الدراسة المعملية .

أهداف المقياس (الاستبانة) النوعية :

تستطيع الطالبة أن :

١- تذكر مدى الارتباط بين المقررات النظرية العلمية والدراسات المعملية بالكلية .

٢- تحدد نوع الارتباط بين المقررات النظرية العلمية والدراسات المعملية بالكلية .

٣- تذكر عدد الساعات لكل مقرر عملي في الدراسة المعملية طيلة فترة دراستها بالكلية .

٤- تذكر عدد التجارب العملية لكل مرحلة دراسية طيلة فترة دراستها بالكلية .

٥- تذكر عدد طالبات كل مجموعة في الدراسة المعملية طيلة فترة دراستها بالكلية .

٦- تحدد درجات وتخصصات المشرفات على تدريب الطالبات في الدراسة المعملية .

٧- تحدد أنواع الدراسة المعملية التي خضعت لها بدقة طيلة فترة دراستها بالكلية .

٨- تحدد أسلوب الدراسة المعملية التي خضعت لها بدقة طيلة فترة دراستها بالكلية

٩- تحدد أسلوب الدراسة المعملية التي تخضع لها تلميذات التعليم العام من خلال تدريبها الميداني بالمدارس المتوسطة والثانوية .

١٠- تحدد مدى مناسبة التدريب الذي خضعت له في الدراسة المعملية لأداء دورها في مجال التدريس .

١١- تقترح الأسلوب الأفضل -من وجهة نظرها- للتدريب على مهارات المعمل .

تحديد نوع الدراسة المعملية بالنسبة لطالبات الفيزياء والكيمياء

تعليمات المقياس (الاستبانة) :

أختي الطالبة المعلمة :

إن هذه الاستبانة يقصد بها معرفة رأيك حول الطريقة التي تعدك به كليتك كمعلمة علوم في المستقبل ووجهة نظرك حول المقررات العملية التي درستها .

فضلا اقرأي بنود الاستبانة التالية ، ثم سجلي المعلومات المطلوبة منك ، وتأكدي من أن هذه المعلومات التي تكتبينها في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة . ولن تستخدم إلا بهدف البحث العلمي . وجزاكم الله خيرا ، ، ،

الباحثة

اسم الطالبة المعلمة /

القسم والتخصص /

الفرقة والشعبة /

تاريخ كتابة الاستبانة /   /   / ١٤٢١هـ .

١ - اكتبي أسماء المقررات العملية التي تدرسينها الآن في كل من :

مجال دراستك (تخصصك)	مجالات (تخصصات) أخرى
١)	
٢)	
٣)	
٤)	
٥)	
٦)	

٢ - ضعي علامة (×) تحت عدد الساعات التي تقضينها في مقررات العملي في مجال دراستك أسبوعيا فيما يلي :

ساعة – ساعتين	٣ ساعات	٤ ساعات	٦ ساعات	لا شيء

٣ –حددي عدد التجارب التي أجريتها– في مجال دراستك– في الفرق الدراسية السابقة :

الفرقة	عدد التجارب	أسماء المقررات
الأولى		
الثانية		
الثالثة		
الرابعة		

٤ - هل المقرر العملي التخصصي الذي تدرسينه الآن مرتبط بإحدى المواد النظرية في مجال دراستك ؟

نعم ( ) لا ( )

٥- إذا كانت إجابتك (نعم) على (س٤) ، فضعي علامة (×) تحت عدد الساعات العملية أسبوعيا لكل المقررات في الجدول الآتي :

أسماء المقررات النظرية	ساعة	ساعتان	٣ ساعات	٤ ساعات
١)				
٢)				
٣)				
٤)				
٥)				

٦- إذا كانت إجابتك (لا) على (س٤) ، فضعي علامة (×) تحت عدد الساعات العملية أسبوعيا لكل المقررات في الجدول الآتي :

أقل من ساعتين	ساعتان	٣ ساعات أو أكثر	٤ ساعات أو أكثر

٧ – من الذي يقوم بإجراء التجارب ؟ ضعي خطا تحت اختيارك من الآتي :

ا . أستاذة المقرر النظري : (دكتورة) (محاضرة) (معيدة)

ب . أستاذة المقرر العملي : (دكتورة) (محاضرة) (معيدة)

جـ . الطالبة وحدها . د. مجموعة من الطالبات .

٨- إذا كانت إجابتك على(س٧) بـ(مجموعة من الطالبات) فما عدد طالبات كل مجموعة؟

عدد طالبات المجموعة الواحدة .... طالبة .

٩- إذا كانت إجابتك على (س٧) بـ(أستاذة المقرر: النظري أو العملي) ، فضعي دائرة حول أحد الأسباب التالية :

١. ترى أستاذة المقرر أن طريقة إجرائها للتجارب العملية بنفسها أفضل من إجرائها من قبل الطالبات أنفسهن .
٢. لاتوجد أجهزة وأدوات ومواد كافية في المعمل لكل المجموعات .
٣. الأستاذة لاتثق في الطالبات وتخشى عليهن من الخطأ .
٤. أسباب أخرى . فضلا حدديها :

١) ....
٢) ....
٣) ....

١٠- ضعي دائرة حول إجابة واحدة تمثل الأفضل-في رأيك- مما يلي ، مع ذكر السبب :

الإجابات	السبب
أ -أن تقوم الأستاذة بإجراءالتجارب بمفردهاوالطالبات يشاهدنها.	
ب-أن تقوم الطالبة بإجراء التجارب والأستاذة تشرف عليها .	
ج-أن تقوم الطالبة بإجراءالتجارب دون إشراف الأستاذة .	
د -أي طريقة تقترحها الأستاذة هي الأفضل .	

١١ - هل يطلب منك قراءة التجربة وخطوات إجرائها قبل حضورك للمعمل ؟

نعم (   )   لا (   )

١٢- إذا كانت إجابتك (لا)على (س١١)، فهل تفضلين أن تطلب منك الأستاذة التحضير لكل تجربة قبل إجرائها في المعمل ؟

نعم (   )   لا (   )

١٣- هل تشرح أستاذة المقرر العملي الحالية –في مجال دراستك - التجارب وكيفية استخدام الأجهزة لإجرائها قبل إجرائها في المعمل ؟

نعم (   )   لا (   )

١٤- إذا كانت إجابتك (لا) على (س١٣) ، فهل تفضلين أن تشرح لك الأستاذة التجارب وكيفية استخدام الأجهزة قبل إجرائها ؟

نعم (   )   لا (   )

١٥- هل سبق لك أن حضرت حصصا في مجال دراستك أو في مادة العلوم العامة بالمرحلة المتوسطة ؟

نعم (   )   لا (   )

١٦- إذا كانت إجابتك (نعم) على (س١٥) فضعي دائرة حول إجابة واحدة أو أكثر من الإجابات الآتية :

١. المعلمة كانت تجري التجربة مفردها والطالبات يشاهدنها .
٢. التلميذات أو مجموعة من التلميذات قمن بإجراء التجربة نفسها .
٣. المعلمة شرحت التجربة للتلميذات عند بدء حصة العلوم (كيمياء أو فيزياء أو أحياء)
٤. المعلمة طلبت من التلميذات أن يحضرن للتجربة قبل المعمل .

١٧- إذا كانت إجابتك (لا) على (س١٥) فهل كنت مقتنعة بطريقة تدريس الحصة التي شاهدتها ؟ مع ذكر السبب :

نعم (   )   لا (   )

الأسباب هي : ....

....

....

١٨- هل تعتقدين أن التجارب العملية-في مجال دراستك - الآن بالكلية ذات علاقة بالتجارب التي درستها بالمرحلة الثانوية ؟ ضعي دائرة حول إحدى الإجابات التالية :

١. توجد علاقة قوية بين التجارب العملية المجراة في الكلية والمدرسة الثانوية .

٢. توجد علاقة بسيطة بين التجارب العملية المجراة في الكلية والمدرسة الثانوية .

٣. لاتوجد علاقة بين التجارب المجراة في الكلية والمدرسة الثانوية .

٤. لا أدري .

١٩- إذا كانت إجابتك على (س١٨) بـ (لا توجد علاقة...) ، فضلا اكتبي الفرق بين التجارب العملية-في مجال دراستك - المجراة في الكلية ، والتجارب التي درستها في المدرسة الثانوية .

أوجه الفرق	التجارب العملية بالكلية	التجارب العملية بالمرحلة الثانوية
عدد الساعات		
عدد التجارب		
عدد المجموعات		
دور الأستاذة		
دور الطالبة		
توافر المواد		
توافر الأدوات		

٢٠- هل تعتقدين أن التجارب العملية-في مجال دراستك- التي تجرينها داخل كليتك حاليا لها علاقة بالتجارب التي تدرس في المرحلة الثانوية في الوقت الحاضر ؟

نعم ( ) لا ( )

٢١- إذا كانت إجابتك على (س٢٠) بـ (لا) ، فهل تفضلين أن تكون التجارب التي تجرينها بالكلية ذات علاقة بالتجارب العملية التي تدرس في المرحلة الثانوية ؟ مع ذكر الأسباب ؟

نعم ( ) لا ( )

الأسباب هي : ....

....

....

٢٢- هل تعتقدين أنك درست أوتدرسين عددا كافيا من التجارب-في تخصصك- لتكوني :

١. مؤهلة لتكملة الدراسات العليا في تخصصك والتدريس في المدارس الثانوية بكفاءة .

٢. مؤهلة لتكملة الدراسات العليا فقط.

٣. مؤهلة لتدريس تخصصك في المدارس الثانوية أو العلوم في المدارس المتوسطة .

٤. مؤهلة لتدريس تخصصك (المادة النظرية فقط) .

٢٣- هل تفضلين أن يتضمن مقرر كلية التربية العملي التجارب التي تجرى في المدارس الثانوية ؟

نعم ( ) لا ( )

لأن : ....

....

....

٢٤- هل تشعرين أو تتوقعين صعوبة في أدائك تجارب العرض العملي أثناء تدربك في الميدان ؟ ولماذا ؟

نعم ( ) لا ( )

لأن : ....

....

....

المراجع

[١] زيتون ، كمال عبد الحميد . *تدريس العلوم من منظور البنائية* . الإسكندرية : المكتب العلمي ، ٢٠٠٠م .

[٢] سرور ، عايدة عبد الحميد . "المتطلبات العقلية اللازم توافرها لدى المعلم لتنفيذ مناهج علوم المرحلة الابتدائية – دراسة تجريبية – على عينة من الطلاب المعلين لشعبة تعليم ابتدائي بكليات التربية ." *مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، المؤتمر العلمي السادس (٨-١١) أغسطس* . الإسماعيلية ، ١٩٩٤م، ١: ٨٣ - ١١١ .

[٣] عبد السلام ، عبد السلام مصطفى . "تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية عن تدريس العلوم في مصر والسعودية ." *مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، المؤتمر العلمي السادس (٨ - ١١) أغسطس* . الإسماعيلية ، ١٩٩٤م ، ١: ١١٣ - ١٥٦ .

[٤] لبيب ، رشدي . معلم العلوم : مسئولياته . *أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني* . ط٣. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥م.

[٥] طيبة ، سالم عبد الله . " وضع برنامج للدراسة المعملية في الفيزياء لطلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة." رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . جامعة عين شمس، د . ت .

[٦] دوران ، رودني . *أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم* . ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرين. إربد : دار الأمل ، ١٩٨٠م .

[٧] McLaren, James E., et al. *Spaceship Earth Life Science*. Revised ed. Boston: Houghton Mifflin. 1981.

[٨] عطيفة ، حمدي أبو الفتوح . " تقويم مهارات الرسم البياني ونموها لدى طلاب الشعب العلمية بكليتي التربية بالمنصورة ودمياط ." *مجلة دراسات تربوية* ، القاهرة ، ٢ ، ٨٤ (سبتمبر١٩٨٧م)، ٢٥٦ - ٢٧٩ .

[٩] الشهراني ، عامر عبد الله ، وسعيد محمد السعيد. *تدريس العلوم في التعليم العام*. الرياض : مطابع جامعة الملك سعود ، ١٩٩٧م .

[١٠] Wavering, Michael J. "Logical Reasoning Necessary to Make Line Graphs." *Journal of Research in Science Teaching*, 26, no.5 (1989), 373-79.

[١١] Padilla, Michael J, et. al. "An Examination of the Live Graphing Ability of Students in Grades Seven through Twelve ." *School Science and Mathematics*, 86, no.1, (Jan. 1986), 20-26.

[١٢] Silberstein, Evan P. "Graphically Speaking ." *The Science Teacher* (May 1986), 41-45.

[١٣] Peterson, Becky K. "The effect of Tables and Graphs on Reader Retention Reaction, and Reading Time." Unpublished Doctoral dissertation completed at Northern Illinois University, 1982, 52-60.

[١٤] صبري ، خولة شخشير . " دور مركز الوسائل التعليمية الجامعي في العملية التعليمية حسب آراء أساتذة الجامعة." *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ٨ ، ع٢ (يوليه ١٩٨٨م) ، ٨٢ - ١٠٩ .

[١٥] براون ، ج . و .، ولويس ، ر . ب. *إنتاج واستخدام التقنيات التربوية بطريقة التعليم الذاتي : كتاب التطبيقات العملية* . ترجمة مصباح الحاج عيسى وآخرين، ط١ ، الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٧٧م.

[١٦] أبو صالح ، محمد صبحي ، و عدنان محمر عوض. *مبادئ الإحصاء : الإحصاء الوصفي* . الجزء الأول . عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٦م.

[١٧] سليمان ، ماجدة حبشي . " تقويم الواقع الحالي للدراسة المعملية بمراحل التعليم العام." في *التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين ، المؤتمر العلمي الأول (١٠ - ١٣) أغسطس*. الإسكندرية : الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ١٩٩٧م) ١ : ٦٧ - ٨٩.

[١٨] زيتون ، عايش ، وطلال الزغبي طلال . " أثر استخدام المختبر على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الثاني الثانوي العلمي في الأردن." *المجلة التربوية* ، ٩ (يونيو ١٩٨٦م) ، ٩٤ - ١١٧ .

[١٩] Ogunniji, M. "An Analysis of Laboratory Activities in Nigerian Secondary Schools." *European Journal of Science Education*, 5, no.2 (1983), 195-201.

[٢٠] سلام ، سلام سيد أحمد ، وصفية محمد أحمد سلام . *المرشد في تدريس العلوم* . ط١. الرياض: دار طيبة ، ١٩٩٢ م.

[٢١] زيتون ، حسن حسين، وكمال عبد الحميد سلام . *تصنيف الأهداف التدريسية محاولة عربية* . الإسكندرية: دار المعارف ، ١٩٩٥م.

[٢٢] الرئاسة العامة لتعليم البنات . *الجغرافيا تطور المعرفة الجغرافية*. المرحلة الثانوية ، الصف الأول ، الفصل الدراسي الثاني ، جدة : شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر ، ١٤٢٠-١٤٢١هـ .

[٢٣] الطبيب ، أحمد محمد . *الإحصاء في التربية وعلم النفس* . ط١. الإسكندرية : المكتب الجامعي، ١٩٩٩م.

[٢٤] ماكنتوش ، دوجلاس . *الإحصاء للمعلمين* ، ترجمة إبراهيم بسيوني عميرة. ط٢ . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٧م.

[٢٥] منسي ، محمود عبد الحليم . *الإحصاء النفسي والتربوي* . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٠م .

[٢٦] عبد الحكيم ، محمد صبحي ، وماهر عبد الحميد الليثي. *علم الخرائط* . ط٢ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٩م .

[٢٧] السيد ، فؤاد البهي . *الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية*. القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٨م .

A Study of the Correlation between Competency in Graphic Skills and Laboratory Studies among Student Teachers Majoring in Physics and Chemistry in the Girls' College of Education

Najat A. Bugis
Assistant Professor, Girls' Education College, Jeddah, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to identify the graphic skills level of student teachers majoring in physics and chemistry and its relation to the type of their laboratory studies . Two instruments were developed for the study:

I. Graphic Skills Knowledge Level Test.

II. Type of Laboratory Study Questionnaire.

The major findings were:

1- Performance level of graphic skills of the majority of the sample did not reach the desired mastery level; where 19-27 students scored between 70%-94%. This represents about one quarter of the sample total.

2- The scores of the theoretical part were lower than the scores of the practical and total test. Less than 19 students attained scores of 70%-94% on average, whereas, 27 students attained scores averaged 70%-94% in the practical part. But this number drops again to 23 students scoring 70%-85% on average.

3- There was a positive correlation at 0.01 level between students' performance in Graphic Skills Test and Laboratory Studies scores.

4- There was a positive correlation at 0.01 level between performance of physics major students in Graphic Skills Test and Laboratory Studies scores, in knowledge part and overall skills.

5- There was no significant correlation between graphic skills and laboratory studies in the practical part and the overall skills of the study sample.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١٠٧-١٥٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

الأساليب المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية في المملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية تقويمية

إبراهيم بن سعيد الدوسري

أستاذ مشارك ، ورئيس قسم القرآن وعلومه ، كلية أصول الدين ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٣/٧هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٣/٢/٢٦هـ)

ملخص البحث.

الأهداف

١ - التعرف على أساليب تدريس مادة القرآن الكريم.

٢ - التعرف على المستخدم من أساليب تدريس هذه المادة .

٣ - الكشف عن أفضل أساليب تدريس مادة القرآن .

٤ - تقويم الأساليب المتوافرة لدى معلمي مادة القرآن الكريم .

المنهج : وصفي تحليلي .

حدود الدراسة : اقتصرت على أساليب تدريس القرآن لدى معلمي مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية للبنين ، ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ ، الفصل الدراسي الثاني .

المجتمع والعينة : يتكون مجتمع الدراسة من اثنتين وأربعين إدارة تعليمية ، ومن ثم تم اختيار عينة عشوائيا ، وهي ست إدارات تعليمية تنوعت لتشمل شمال وجنوب وغرب وشرق ووسط المملكة العربية السعودية لمعلمي القرآن الكريم .

أداة الدراسة و إجراءاتها : تقوم هذه الدراسة على أداة الملاحظة ، وفق بطاقة محكمة تم التأكد من ثباتها بعد تجريبها على عدد من الصفوف الدراسية ، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

أفراد العينة ، ومن ثم قام الباحث بحضور الحصص من بدايتها إلى نهايتها ، ورصد كل ما يلاحظ في حينه.

النتائج: تمت مناقشة ما تضمنته بطاقة الملاحظة من خلال محاورها المعرفية والأدائية والسلوكية والوسائل التعليمية ، ومن نتائجها أنها حققت٥٠٪ و ١٠٪ من العينة ما بين "ضعيف" و "ضعيف جدا" في استخدام الأساليب المختلفة و الفعالة في التدريس ، بينما ١٠ ٪ و٣٠٪ تراوحت ما بين " ممتاز" و "جيد" .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، و سلام على عباده الذين اصطفى ، أما بعد . فإن القرآن الكريم روح الأمة الإسلامية ، ومشكاة حضارتها ، أنزله الله على قلب رسوله خاتم النبيين سيدنا محمد ﷺ رحمة للعالمين، وبشرى للمؤمنين ، فأرشد به إلى أحسن سبيل ، وهدى به إلى أقوم طريق ، قال تعالى : ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ ﴾ ،[1] وقال جلّ شأنه : ﴿ لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ ﴾ .[2] والتربية الإسلامية منبثقة من أحد المقاصد السامية التي تضمنها القرآن الكريم ، ذلك أن القرآن الكريم منهج حياة سعيدة وتربية راشدة ، ولا سبيل لسلوك هذا المنهج الكامل والتربية الربانية إلا بالعلم بكتاب الله تعالى، والأخذ بالأساليب السديدة في أدائه حفظاً وتلاوةً وفهماً وسلوكاً، إذ كان الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ إذا تعلموا عشر آيات لم يجاوزوهن حتى يعرفوا معانيهن والعمل بهن [١ ، جـ١ ، ص ٣٥] .

ومن هذا المنطلق اهتمت المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم اهتماما بالغا من جميع الوجوه ، وقد تمثلت بعض صوره في جانب التعليم من حيث تقرير القرآن مادة

---

١ سورة الإسراء ، الآية ٩ .

٢ سورة آل عمران، الآية ١٦٤ .

أساسية تدرس في جميع مراحل التعليم ابتداء من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المراحل الجامعية ، وذلك في جميع التخصصات الشرعية وغيرها .

وتعد مدارس تحفيظ القرآن الكريم أحد حقول التعليم التي تجسد العناية الفائقة للمملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم ، إذ نصت في سياستها التعليمية على أن "تعمل الدولة على إشاعة حفظ القرآن الكريم ودراسة علومه قياما بالواجب الإسلامي في الحفاظ على الوحي وصيانة تراثه " [٢ ، ص ٣٢].

وهذا النوع من المدارس يعنى بالقرآن الكريم حفظا ودراسة لعلومه إلى جانب دراسة مناهج التعليم العام ، وهي تمثل لونا من ألوان تلك العناية الكريمة .

و تأتي هذه الدراسة لتسهم - و لو بشيء يسير - في دراسة الأساليب المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، حيث تم اختيار عينة منها ، و من ثم قام الباحث بالرحلة إليها لتطبيق أداة الملاحظة على أرض الواقع في الصفوف الدراسية ، فشملت هذه الرحلة عددا من المدن في المناطق التالية : منطقة مكة المكرمة - منطقة المدينة المنورة - منطقة الرياض - المنطقة الشرقية - منطقة عسير .

ولا يفوت الباحث أن يتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم له عونا لإنجاز هذه الدراسة ، من مديري التعليم ، ومشرفي التوعية الإسلامية ، ومديري المدارس ، ومعلمي القرآن الكريم ، ومحكمي بطاقة الملاحظة ، وأخص بالذكر الأخوين الكريمين : د . طارق سعيد عبد المجيد ، والأستاذ حمد بن عبد العزيز اليوسف ، فجزى الله الجميع خيرا .

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من موضوعها ، و هو القرآن الكريم ، فلا جرم أن كل ما يخدم القرآن الكريم ذو أهمية بالغة ، و لا سيما إن كان يمس المجال العلمي والتربوي .

كما تستمد أهميتها من غايتها ، و هي توجيه أساليب تدريس القرآن الكريم وفق المنهج السديد ، و السعي إلى إصلاحها ، حيث إن حالة الضعف في حفظ القرآن الكريم وتلاوته تمثل ظاهرة غير مرضية ، حتى على مستوى مدارس تحفيظ القرآن الكريم و إن كانت بنسب متفاوتة [٣ ، ص ١١]، و ذلك يستلزم القيام بتقويم أساليب اللتدريس ، إذ لا شك أن ثمة خللا أدى إلى هذا الضعف .

ولهذا أكدت بعض الدراسات على ضرورة إجراء دراسات ميدانية أخرى لتقويم طرق تدريس القرآن الكريم في كل مرحلة من مراحل مدارس تحفيظ القرآن الكريم [٤ ، ص ٢٧] .

ومن هنا وجب الأخذ بالأساليب التي تعالج هذا الضعف ، و لا ريب أن الدارسة إذا انبثقت من الميدان كانت أقدر على التشخيص و أنجع في العلاج .

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث أثناء تدريسه مادة القرآن الكريم في إحدى مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية وجود ضعف في تلاوات الطلاب وحفظهم ، كما لمس من خلال تنويع أساليب التدريس أثرا على مستوى أداء الطلاب ، ومن ثم تبلورت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

س ١ - ما الأساليب المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم ؟

س٢ - ما أفضل الأساليب التي يوصي بها الباحث في تدريس مادة القرآن الكريم ؟

س٣ - ما مدى توافر المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة

وفقا للتساؤلات السابقة تهدف هذه الدراسة إلى الآتي :

١ - التعرف على أساليب تدريس مادة القرآن الكريم .

٢- التعرف على المستخدم من أساليب المعلمين في تدريس مادة القرآن الكريم .

٣ - الكشف عن أفضل أساليب تدريس مادة القرآن الكريم .

٤ - تقويم الأساليب المتوافرة لدى معلمي مادة القرآن الكريم .

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، حيث سيتم وصف الوضع الحالي للأساليب المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم للمرحلة الثانوية ، ومن ثم دراستها دراسة تحليلية .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على أساليب تدريس القرآن الكريم لدى معلمي مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية للبنين بالمملكة العربية السعودية ، وذلك أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي داخل قاعة الصف . ذلك في العام الدراسي ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ خلال الفصل الدراسي الثاني .

مصطلحات الدراسة

الأساليب المتبعة في التدريس

المراد بها طرق التدريس ، وهي ما يقوم به المعلم من إجراءات في القاعة الدراسية لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال المادة التي يقوم بتدريسها بأحسن السبل [٥ ، ص ٥] .

مادة القرآن الكريم

منهج أقرته وزارة المعارف على مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية يتضمن إتقان حفظ القرآن الكريم ومراجعته [٦ ، ص ٣٢٠].

مدارس تحفيظ القرآن الكريم

وهي التي تهتم بحفظ القرآن الكريم وتعهد علومه إلى جانب دراسة مناهج التعليم العام [٧ ، ص ١].

الثانوية

المرحلة التي تعقب التعليم الإعدادي ، وهي السنوات الثلاث الأخيرة من نظام التعليم العام ـ القسم الأدبي [٧ ، ص ٢] .

التقويم

" عملية تشخيصية وقائية وعلاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة "[٤ ، ص ٥] .

الإطار النظري

يشتمل الإطار النظري على الآتي :

- فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه.
- نبذة عن منهج السلف في تعلم القرآن الكريم.
- أهداف مادة القرآن الكريم .

فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه

يستمد العلم شرفه من شرف موضوعه، والقرآن الكريم هو أشرف موضوع، وهو أحسن الحديث وأصدقه، " ولما كان القرآن الكريم أعظم كتاب أنزل، كان المنزل عليه ﷺ أفضل نبي أرسل ، وكانت أمته من العرب والعجم أفضل أمة أخرجت للناس من الأمم ، وكانت حملته أشرف هذه الأمة ، وقراؤه ومقرئوه أفضل هذه الملة "[٨ ، جـ١ ، ص١].

لقد ظل القرآن الكريم محل اهتمام المسلمين منذ فجر الإسلام وعبر القرون، وقد اتخذ هذا الاهتمام أشكالا مختلفة وألونا متنوعة، من العناية بلفظ ورسمه ومبناه ومعناه ووجوه إعجازه ، وإلى غير ذلك ، بله منهج حياة ومشعل حضارة عالمية .

" ثم العلوم المتعلقة به كثيرة ، وفوائد كل علم منها غزيرة ، لكن الأهم أولا إتقان حفظه وتقويم لفظه "[٩ ، ص٣] ، وذلك ما فهمه التابعي الجليل أبو عبد الرحمن السلمي (ت٧٤ هـ) من الحديث الشريف : " خيركم من تعلم القرآن وعلمه، "[٣] وهو الذي رواه عن عثمان بن عفان (ت ٣٥هـ) ﷺ ، عن الرسول ﷺ ، فكان أبو عبد الرحمن السلمي يقول - حين يروي هذا الحديث - هذا الذي أقعدني مقعدي هذا [١٠ ، ص٩٠١] ، " يشير إلى كونه جالسا في المسجد الجامع بالكوفة يعلم القرآن ويقرئه مع جلالة قدره وكثرة علمه، وحاجة الناس إلى علمه، وبقي يقرئ الناس بجامع الكوفة أكثر من أربعين سنة "[٨ ، جـ١ ، ص٣].

ولا جرم إيثار أبي عبد الرحمن السلمي - رحمه الله - إقراء القرآن على غيره يدل على شرف فضيلة تعلم القرآن الكريم وتعليمه التي اشتمل عليها ذلكم الحديث الشريف، لأن القرآن الكريم أشرف العلوم، " ولاشك أن الجمع بين تعلم القرآن وتعليمه

---

٣ أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب فضائل القرآن ، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه [١٠ ، ص٩٠١]، رقم الحديث (٥٠٢٧) .

مكمل لنفسه ولغيره جامع بين النفع القاصر والنفع المتعدي ، ولهذا كان أفضل " [١١ ، جـ١٩ ، ص٩١] .

نبذة عن منهج السلف في تعلم القرآن الكريم

سلك سلفنا الصالح - من الصحابة والتابعين وأئمة القراء - في تعليم القرآن الكريم منهجا متكاملا يجمع بين الرواية والدراية ، ويتجسد فيه العلم بالعمل ، حيث اعتمدوا على معالم واضحة في تعليم القرآن الكريم وهي تمثل المنهج السديد في تعليم القرآن الكريم مهما تعددت الطرق وتنوعت الأساليب ، ومن أهم تلك المعالم ما يأتي :

التلقي

يقول الله تعالى : ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [٤] ، فكان النبي يتلقى القرآن بواسطة جبريل عليهما الصلاة والسلام ، حيث كان جبريل - عليه السلام - يقرأ أولا والرسول ﷺ يستمع إليه حتى يفرغ ، ثم يعرض على جبريل ما سمعه منه [١١ ، جـ١٩ ، ص٥٢] .

وعن أبي عبد الرحمن السلمي (ت ٧٤هـ) قال : " قرأت على أمير المؤمنين علي رضي الله تعالى عنه القرآن كثيرا ، وأمسكت عليه المصحف ، فقرأ علي ، وأقرأت الحسن والحسين - رضي الله تعالى عنهما - حتى قرآ علي القرآن " [١٢ ، ص ٦٨] .

وقال أبو عمرو الداني : " عرض القرآن على أهل القراءة المشهورين بالإمامة المختصين بالدراية سنة من السنن التي لا يسع أحدا تركها رغبة عنها ، ولابد لمن أراد الإقراء والتصدر منها.

---

٤ سورة الشعراء ، الآيات ١٩٢- ١٩٥ .

والأصل في ذلك ما أجمع العلماء على قبوله وصحة وروده ، وهو : عرض النبي ﷺ في كل عام على جبريل عليه السلام ، وعرضه على أبي بن كعب بأمر الله عز وجل له بذلك ، وعرض أبي عليه ، وعرض غير واحد من الصحابة على أبي ، وعرض الصحابة بعضهم على بعض ، ثم عرض التابعين، ومن تقدم من أئمة المسلمين، جيلا فجيلا ، وطبقة بعد طبقة ، إلى عصرنا هذا " [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٧] .

الحفـــظ

وهو من الأسس المعتبرة في تعليم القرآن الكريم ، إذ لم يحظ كتاب سماوي ولا غيره بمثل ما حظي به القرآن الكريم من الإتقان والضبط والتحرير ، ولا ريب أن ذلك من وجوه إعجازه .

ولهذا كان السلف يعتنون بهذا الجانب أتم عناية تأسيا بالرسول ﷺ ، وقدوة لكل من أراد أن يتعلم القرآن الكريم على الوجه الأكمل .

لقد أثنى الله تعالى على حفظة القرآن العظيم فقال تعالى: ﴿ بَلْ هُوَ ءَايَٰتٌۢ بَيِّنَٰتٌ فِي صُدُورِ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ ﴾ ،[5] ولهذا جاء في الكتب المقدسة في صفة هذه الأمة : أناجيلهم في صدورهم "[١٤ ، جـ ٦ ، ص٢٩٥] ، وحث النبي ﷺ على مراجعة حفظه ، كما جاء في *الصحيحين* [١٠ ، ص٩٠٢ ؛ ١٥ ، ص٣٢٠]: " تعاهدوا القرآن. "[6]

---

٥ سورة العنكبوت ، الآية ٤٩ .

٦ من حديث أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب فضائل القرآن ، باب استذكار القرآن وتعاهده [١٠ ، ص٩٠٢] ، رقم الحديث (٥٠٣٣) ، وأخرجه مسلم في صحيحه في صلاة المسافرين ، "باب الأمر بتعهد القرآن الكريم، [١٥ ، ص ٣٢٠] ، رقم الحديث (١٨٤٤) .

وعناية السلف بحفظ القرآن الكريم ومداومة استذكاره أشهر من أن تذكر ، حتى صار تعليم الولدان القرآن الكريم شعار الدين في جميع أمصار المسلمين [١٦ ، ص٤٩٣].

ولقد ضرب السلف أروع الأمثلة في حفظ القرآن الكريم والعناية به في التعليم منذ الصغر ، فقد ورد عن ابن عباس رضي الله عنهما (ت٦٨ هـ) بإسناد صحيح أنه قال : "حفظت القرآن وأنا صغير" [١١ ، جـ ١٩ ، ص١٠١] .

واتخذ السلف ـ رحمهم الله ـ ذلك منهجا في مجال التعليم ، حيث قال النووي (ت٦٨٦ هـ) : " كان السلف لا يعلمون الحديث والفقه إلا لمن يحفظ القرآن" [١٧ ، جـ١ ، ص٧٠] ، وقال الشيخ الإسلام ابن تيمية (ت ٧٢٨هـ) : " وأما طلب حفظ القرآن الكريم فهو مقدم على كثير مما تسمية الناس علما... وهو أيضا مقدم في التعليم في حق من يريد أن يتعلم علم الدين من الأصول والفروع ، فإن المشروع في حق مثل هذا في هذه الأوقات أن يبدأ بحفظ القرآن ، فإنه أصل علوم الدين " [١٨ ، جـ٢٣ ، ص٥٤] .

حسن الأداء

وهو المهارة في تلاوة القرآن الكريم ، وقد كان لتجويد التلاوة ، وتحقيق القراءة وأداء ذلك على حقه عند أئمة السلف ذو أهمية كبيرة [١٣ ، جـ٢ ، ص١٥٠] ، فقد كان ورش (ت ١٩٧ هـ) : " جيد القراءة ، حسن الصوت ، إذا قرأ يهمز ويمد ويشدد ويبين الإعراب لا يمله سامعه " [١٩ ، جـ١ ، ص٥٠٣] .

وكما أن حسن الأداء لا يتأتى مع التسامح في استيفاء الحروف حقوقها فإنه أيضا يتنافى مع التكلف في تحقيق الحروف المفضي إلى التعسف ، وفي ذلك يقول أبو عمرو الداني (ت ٤٤٤ هـ) : " فأما ما يذهب إليه بعض أهل الغباوة من أهل الأداء من الإفراط في التمطيط ، والتعسف في التفكيك ، والإسراف في إشباع الحركات ، وتخليص

السواكن، إلى غير ذلك من الألفاظ المستبشعة، والمذاهب المكروهة، فخارج عن مذاهب الأئمة، وجمهور سلف الأمة " [٢٠ ، ص٨٩].

ومن جملة حسن الأداء تحسين الصوت في تلاوة القرآن الكريم ، حيث يقول الرسول ﷺ : " زينوا القرآن بأصواتكم ، "[٧] ولذلك اهتم به السلف في تعليمهم ، فهذا علقمة بن قيس (ت ٦٢ هـ) أحد تلامذة ابن مسعود (ت٣٢ هـ) ﷺ يقول عنه ابن الجزري (ت ٨٣٣ هـ) : وروينا عن إبراهيم (النخعي) عن علقمة ، قال: " كنت رجلا قد أعطاني الله حسن صوت بالقرآن ، وكان ابن مسعود يستقرئني ، ويقول لي : اقرأ - فداك أبي وأمي - فإني سمعت رسول الله ﷺ يقول : إن حسن الأصوات يزين القرآن،[٨] وكان إذا سمعه ابن مسعود يقول : لو رآك رسول الله ﷺ لسر بك " [١٩ ، جـ١ ص٥١٦].

وينبغي الحذر من أن يسلك في أداء القرآن وتعليمه الألحان ، والإيقاعات الموسيقية، قال ابن القيم (ت ٧٥١ هـ) : " وكل من له علم بأحوال السلف يعلم قطعا أنهم برآء من القراءة بألحان الموسيقى المتكلفة التي هي إيقاعات وحركات موزونة معدودة محدودة ، وأنهم أتقى لله من أن يقرؤوا بها ويسوغوها " [٢٣ ، جـ١ ، ص٤٩٣].

الوقف والابتداء

وهو من آداب الحديث في سائر الكلام ، فكيف بكلام الله جل وعلا، الذي هو أحسن الحديث، وقد كان محل عناية السلف رحمهم الله في تعليم القرآن الكريم، قال ابن الجزري (ت ٨٣٣ هـ): " صح بل تواتر عندنا تعلمه والاعتناء به من السلف الصالح،

---

٧ أخرجه أبو عبيد في *فضائل القرآن* [٢١ ، جـ١ ، ص٣٢٩] . وأحمد في *مسنده* [٢٢، جـ٣٠ ، ص٤٥١] ، والبخاري في صحيحه تعليقا [١٠ ، ص١٣٠٢].

٨ المقصود : إظهار زينة القرآن لتاليه وسامعه .

كأبي جعفر يزيد بن القعقاع ، إمام أهل المدينة الذي هو من أعيان التابعين ، وصاحبه الإمام نافع بن أبي نعيم ، وأبو عمرو بن العلاء ، ويعقوب الحضرمي ، وعاصم بن أبي النجود ، وغيرهم من الأئمة ، وكلامهم في ذلك معروف ، ونصوصهم عليه مشهورة في الكتب ، ومن ثم اشترط كثير من أئمة الخلف على المجيز أن لا يجيز أحدا إلا بعد معرفته الوقف والابتداء ، وكان أئمتنا يوقفننا عند كل حرف ، ويشيرون إلينا فيه بالأصابع ، سنة أخذوها كذلك عن شيوخهم الأولين رحمة الله عليهم أجمعين " [٨ ، جـ١ ، ص٢٢٥].

معرفة معاني القرآن الكريم والعمل بها

حفظ القرآن الكريم وحسن أدائه وتحري مواضع الوقف والابتداء كلها وسائل لتدبر القرآن الكريم ومعرفة معانيه والعمل بمقاصده ، إذ ذلك المقصد الأسمى الذي من أجله أنزل القرآن الكريم ، قال الله تعالى : ﴿ كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ إِلَيْكَ مُبَـٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَـٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴾.[٩]

والمنهج السلفي في تعليم القرآن الكريم هو السبيل الأمثل للعمل بآداب القرآن والتحلي بأخلاقه ، فعن ابن مسعود (ت ٣٢ هـ) ﷺ قال : "كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن" [١ ، ص٣٥].

أهداف مادة القرآن الكريم

تعد مادة القرآن الكريم أهم المواد الدراسية التي يتلقاها الطلاب في مدارس المملكة العربية السعودية بصفة عامة ، وفي مدارس تحفيظ القرآن الكريم بصفة خاصة .

ولا شك أن لكل مادة دراسية أهدافها التي تتناسب مع طلابها من حيث مستواهم العمري والعقلي ، ومخزونهم الثقافي .

---

٩ سورة ص ، الآية ٢٩ .

وقد روعي في الأهداف العامة لمادة القرآن الكريم بمدارس تحفيظ القرآن الكريم - المرحلة الثانوية ما يناسب طلاب هذه المرحلة ، وبنيت على أسس شرعية وتعليمية وتربوية سلوكية ، ومن ثم انتظمت فيما يلي [٦ ، ص٣٢٠] :

١ - إتقان الطلاب تلاوة مقرر الحفظ من القرآن الكريم .

٢ - تعويد الطلاب على الخشوع والتدبر أثناء تلاوة القرآن الكريم .

٣ - إيجاد الدافع الذاتي لدى الطلاب للعمل بالأحكام الشرعية في الآيات التي يتلونها ، والتخلق بها .

٤ - تمكين صلة الطلاب بالقرآن الكريم تلاوة وحفظا ابتغاء الأجر والثواب من الله عز وجل .

٥ - معرفة الطلاب لمعاني الألفاظ الغريبة في الآيات التي يتلونها .

٦ - متابعة تطبيق الطلاب لجميع أحكام التجويد أثناء التصحيح والتسميع .

٧ - تعويد الطلاب المحافظة على المصحف وصيانته واحترامه .

٨ - زيادة الثروة اللفظية وتنمية القدرة اللغوية لدى الطلاب .

٩ - إيجاد الدافع الذاتي لدى الطلاب لمراجعة ما تم حفظه من القرآن الكريم في السنوات الماضية .

١٠ - تدريب الطلاب على تحسين أصواتهم بالقرآن الكريم .

الدراسات السابقة

عكف الباحثون على دراسة أساليب تدريس مادة القرآن الكريم وتقويمها حسب اهتماماتهم التربوية و تخصصاتهم العلمية ، وهناك دراسات كثيرة جدا عنيت بطرق تدريس القرآن الكريم ، ومن خلال البحث اتضح أن أقرب البحوث المتخصصة إلى موضوع هذه الدراسة الدراسات التالية ، وهي :

- "مهارات مدرس التربية الإسلامية في تدريس مادة القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية ،" دراسة د . إبراهيم عطا .

- "تقويم طرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ،" دراسة سعود بن عبد العزيز العاصم .

- "تقويم طرق تعليم القرآن الكريم وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ،" دراسة د. سعيد أحمد حافظ شريدخ .

- "تقويم طرق تعليم القرآن الكريم في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي ،" دراسة د. محمود بن إبراهيم الخطيب .

دراسة عطا ، " مهارات مدرس التربية الإسلامية في تدريس مادة القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية "

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على نواحي القوة والضعف في مهارات تدريس القرآن الكريم لدى مدرس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية ، لتكون نقطة انطلاق لإعادة النظر في برنامج إعداد مدرس التربية الإسلامية ، وتدريبه ، حتى يتمكن من اكتساب المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف تدريس القرآن الكريم [٢٤ ، ص ١١٠] .

وقد قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة ضمنها مهارات تدريس القرآن الكريم ، وقام بتنفيذ الملاحظة خمسة من الموجهين [٢٤ ، ص ١٢١] .

وكان من أهم ما توصل إليه من النتائج والتوصيات :

١ -أن أداء أفراد العينة في محور التقويم كان عاليا .

٢ -تحديد مهارات فروع التربية الإسلامية ، حتى يمكن أن يتحقق الهدف من تدريسها [٢٤ ، ص ١٢٩].

دراسة العاصم ، " تقويم طرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم"

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم طرق تدريس القرآن الكريم الحالية في مدارس تحفيظ القرآن الكريم التابعة لوزارة المعارف [٤ ، ص ٤] .

وقد شملت هذه الدراسة معلمي القرآن الكريم في ٢٥ إدارة تعليمية ، اعتمد الباحث في جمع المعلومات على مشرفي مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، من خلال استبانة أعدها لهذا الغرض [٤ ، ص ١] .

وكان من أهم ما توصل إليه من النتائج والتوصيات :

١ - أن مستوى تأهيل معلمي القرآن الكريم محصور بين درجتي جيد و ضعيف .

٢ - أن يركز المشرف التربوي أثناء زيارته لمعلم القرآن الكريم على طرق التدريس ، وأن يدله على أفضلها وأنجحها .

٣ - إجراء دراسات ميدانية أخرى لتقويم طرق تدريس القرآن الكريم في كل مرحلة من مراحل مدارس تحفيظ القرآن الكريم [٤ ، ص ص١٧ ، ٢٧] .

دراسة شريدخ، " تقويم طرق تعليم القرآن الكريم وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم "

تهدف هذه الدراسة إلى الارتقاء بمستوى أداء معلمي القرآن وعلومه في التجويد والقراءات و التفسير و علوم القرآن [٢٥ ، ص ٣] .

وقد شملت الدراسة الجانب النظري و ضمنت طرق تدريس القرآن و علومه كما يراها التربويون و بيان ما لها وما عليها ، كما شملت الجانب الميداني بواسطة استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض ، وزيارة لمدرستين لتحفيظ القرآن الكريم في أبها [٢٥ ، ص ٥].

وكان من أهم ما توصل إليه من النتائج والتوصيات :

١ - تقديم بعض المقترحات الكفيلة بالنهوض بطرق تدريس علوم القرآن الكريم.

٢ - ضرورة تحسين المستوى بالاطلاع الواسع و تجويد الأداء في حدود الإمكانات المتاحة [٢٥ ، ص ٧٠].

دراسة الخطيب ، " تقويم طرق تعليم القرآن الكريم في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي "

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أداء المعلم في الموقف الصفي للكشف عن الأساليب المتبعة في مراحل التعليم المختلفة [٥ ، ص ٤].

وكانت من أهم الأدوات المستخدمة في هذا البحث الاستبانة التي شملت عدة محاور رصد فيها آراء مشرفي التوعية الإسلامية حيال مدرسي مادة القرآن الكريم [٥ ، ص ١٣].

وكان من أهم ما توصل إليه من النتائج والتوصيات :

١ - اتباع العينة أكثر من طريقة في التدريس .

٢ - أن عنصر التشويق والتمهيد الجيد للدرس الجديد لم يصل إلى درجة القبول في جميع مراحل التعليم [٥ ، ص ٥١].

علاقة الدراسات السابقة بهذه الدراسة

جوانب الاتفاق

تشترك هذه الدراسات من حيث كونها في مجال طرق تدريس مادة القرآن الكريم ، وذلك من خلال الميدان الدراسي .

مزايا الدراسات السابقة

امتازت دراسة عطا بأداة الملاحظة الميدانية بواسطة الموجهين ، وبكونها مختصة بمرحلة معينة بالجمهورية اليمنية ، وامتازت دراسة العاصم بالتركيز على مادة القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، كما امتازت دراسة شريدخ باستعمال أكثر من طريقة لتقويم طرق تدريس القرآن الكريم وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، بينما امتازت دراسة الخطيب بالشمولية حيث تناولت تقويم طرق تدريس القرآن الكريم في جميع مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي ، فكل دراسة مثلت إضافة متميزة في مجال طرق تدريس القرآن الكريم .

مزايا هذه الدراسة

١ - اختصاصها بتنفيذ أداه الملاحظة من قبل الباحث نفسه في الصفوف الدراسية .

٢ - أنها ستسلط الضوء على مادة القرآن الكريم في مرحلة دراسية محددة ، إذ تختص بطلاب المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمملكة العربية السعودية .

مجتمع الدراسة والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من اثنتين وأربعين إدارة تعليمية تتبع وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية ، وقد تم اختيار ست إدارات تعليمية تنوعت لتشمل شمال وجنوب وغرب وشرق ووسط المملكة العربية السعودية لمعلمي القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية .

ومن مزايا استخدام أداة الملاحظة أنه " يمكن إجراء الملاحظة على عدد قليل من المفحوصين و ليس من الضروري أن تكون العينة التي يلاحظها الباحث كبيرة الحجم" [٢٦ ، ص ١٥٢] . لذا تم زيارة عدد من المدارس التي أعطت صورة عن الأساليب

المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم في المملكة العربية السعودية ، و أغنت عما سواها .

ومما يميز هذه العينة أنه روعي فيها تنوع مواقعها الجغرافية ، ومن ثم تم اختيار عينة عشوائية ، فشملت المدارس الآتية :

جدول رقم ١. المدارس وصفوفها الدراسية التي أجريت عليها الدراسة

م	المدينة / المحافظة	المدرسة	الصف
١	مكة المكرمة	أبو زيد الأنصاري	الثاني
٢	المدينة المنورة	عاصم بن أبي النجود	الثاني
٣	المدينة المنورة	عاصم بن أبي النجود	الثالث
٤	الرياض	تحفيظ القرآن الكريم الأولى	الأول
٥	الرياض	تحفيظ القرآن الكريم الأولى	الثاني
٦	الرياض	تحفيظ القرآن الكريم الأولى	الثالث
٧	جدة	ثانوية حفص	الأول
٨	جدة	ذو النورين	الأول
٩	محافظة الثقبة	ثانوية تحفيظ القرآن الكريم	الأول
١٠	أبها	ثانوية تحفيظ القرآن الكريم	الأول
١١	أبها	ثانوية تحفيظ القرآن الكريم	الثاني
١٢	خميس مشيط	الأرقم بن أبي الأرقم	الثاني

وقد لوحظ أن أكثر المدن والمحافظات لا تضم إلا مدرسة واحدة ، ويتولى تدريس القرآن في جميع صفوفها معلم واحد ، حيث إن عدد حصص القرآن الكريم خمس حصص لكل صف في المرحلة الثانوية من مدارس تحفيظ القرآن الكريم .

أداة الدراسة و إجراءاتها

تقوم هذه الدراسة على أداة الملاحظة ، وذلك وفق الإجراءات التالية :

١ - تصميم بطاقة ملاحظة خاصة بهذه الدراسة .

٢ - تحكيم بطاقة الملاحظة من قبل مجموعة من المتخصصين في القرآن وعلومه وفي التربية (ملحق رقم ٢) ، وقد تم تحكيمها من حيث الشمولية وصدق استيفائها المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم .

٣ - بعد الاطلاع على آراء المحكمين ومناقشة وجهات نظرهم صممت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق رقم ١) .

٤ - تم التأكد من ثبات الأداة بعد تجريبها على بعض المعلمين ، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة التجريبية .

٥ - التطبيق الميداني على النحو التالي :

أ) اختيار غرفة الصف مكانا للملاحظة .

ب) حضور الحصة من بدايتها إلى نهايتها دون تنسيق مسبق مع المعلم.

ج) رصد كل ما يلاحظ في حينه دون التدخل في مجريات الحصة .

٦ - تم تجميع البيانات الخاصة بالملاحظة وتفريغها .

٧ - تم عمل المعالجة الإحصائية من خلال " الأعداد والتكرارت والنسب."

نتائج الدراسة و مناقشتها

يتضمن هذا المبحث من الدراسة الإجابة عن أسئلة البحث ، و هي :

س١ / ما الأساليب المتبعة في تدريس مادة القرآن الكريم ؟

س٢ / ما أفضل الأساليب التي يوصي بها البحث في تدريس مادة القرآن الكريم؟

س٣ / ما مدى توافر المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم لدى عينة الدراسة ؟

الإجابة عن السؤال الأول

فإنه قد اتضح أن المعلمين في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية يختلفون في الأساليب التي يسلكونها مع طلابهم في تعليمهم القرآن الكريم ، وتتلخص هذه الأساليب التي تم الوقوف عليها في الأنحاء التالية ، وبإزاء كل أسلوب النسبة المئوية من العينة ، مع بيان أهم ما له وما عليه ، مما تم رصده أثناء الملاحظة داخل الصفوف الدراسية في الجولة الميدانية :

الأسلوب الأول

يسمع المعلم للطلاب ، كل طالب على حدة ، و الطلاب ينصتون لتلاوة زميلهم ويتابعونها من المصحف أو عن ظهر قلب (٣٠ ٪) .

المزايا

١ - استفادة جميع الطلاب من تسميع زميلهم ، ومن تصويبات المعلم لقراءته .
٢ - تعويد الطالب على القراءة أمام الجمهور من خلال قراءته أمام زملائه .

المآخذ

١ - عدم استثمار الحصة في الحفظ .
٢ - ضعف التركيز في المتابعة طوال مدة الحصة .
٣- حدوث الملل ولا سيما إذا سمع بعض الطلاب الضعاف .

الأسلوب الثاني

مثل الطريقة السابقة إلا أن الطلاب يشتغلون بالحفظ والمراجعة ، و لا يلزمون بالمتابعة أثناء استماع المعلم لزميلهم (٣٠ ٪) .

١ - استثمار الحصة في الحفظ والمراجعة .

٢- عدم إحراج الطالب أمام زملائه أثناء تسميعه .

المزايا

١- الانشغال بغير الحفظ أو المراجعة أحيانا.

الأسلوب الثالث

يسمع المعلم لكل طالب على حدة ، و يشكل بقية الطلاب على فرق ، كل فريق يتكون من طالبين وفق برنامج محدد في الحفظ و المراجعة (٢٠ ٪) .

المزايا

١- الاستغلال الأمثل للوقت في الحفظ والمراجعة .

٢- تنشيط الطلاب ودفع السآمة والملل .

٣- مشاركة الطلاب في العملية التعليمية .

المآخذ

١- أن الطالب لا يتعود على القراءة أمام زملائه جهريا .

الأسلوب الرابع

يسمع المعلم لكل طالبين في آن واحد ، و بقية الطلاب يشتغلون بالحفظ والمراجعة (١٠ ٪) .

المزايا

لا توجد له مزية تستحق الذكر .

المآخذ

١- عدم ضبط الطلاب في الصف .

٢ - التسامح في دقة حسن الأداء وعدم تطبيق قواعد التجويد كما ينبغي .

الأسلوب الخامس

يوضع الطلاب على شكل حلقة مستديرة، ثم يسمع الطلاب على التوالي، فيبدأ من على يمين المعلم بالآية الأولى، ثم يتلوه الطالب التالي بالآية الثانية حتى آخر طالب، يكررون المقطع عدة مرات على هذا النحو (١٠ ٪).

المزايا

لا توجد له مزية تستحق الذكر.

المآخذ

١ - عدم استيفاء الطالب تسميع كامل المقطع المقرر تسميعه في الحصة مهما تكرر عليه الدور.

٢ - عدم إبراز مهارات الطلاب الأدائية.

وفي جميع هذه الأساليب يقوم المعلم بعد الفراغ من التسميع - بالتلاوة على الطلاب المقدار المطلوب تسميعه في الحصة التالية، ويؤدي ذلك بصوته أو بواسطة أحد الإصدارات الصوتية للمصحف المرتل، أو بتكليف أحد الطلبة المتميزين.

الإجابة عن السؤال الثاني

فإن أفضل هذه الأساليب ما تحقق فيه أمران، وهما:

١ - الاستماع إلى كامل المقطع من كل طالب للتأكد من حفظه وصحة تلاوته.

٢ - استغلال الطلاب وقت الحصة بالحفظ و المراجعة.

والطريقة التي يجتمع فيها هذان الأمران من الأساليب الآنفة الذكر هي الأسلوب الثالث، و هي أن المعلم يسمع لكل طالب على حدة، و يشكل جميع الطلاب على فرق كل فريق يتكون من طالبين وفق برنامج محدد في الحفظ والمراجعة. وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية على أرض الواقع أن هذا الأسلوب أكثر تلك الأساليب حيوية للطلاب،

و يساعد المعلم على حسن إدارة الصف ، و استثمار الحصة من أولها إلى نهايتها لصالح الطالب .

أما ما لوحظ على هذا الأسلوب من أن الطالب لا يتعود على القراءة الجهرية أمام زملائه فيمكن تلافيه بتعويد الطلاب بين حين وآخر على ذلك أمام بعضهم البعض .

إجابة عن السؤال الثالث

و هو ما مدى توافر المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم لدى عينة البحث؟

فإنه لابد أولا من تحديد تلك المقومات ، و من ثم يمكن معرفة نتائج الدراسة ومناقشتها .

أما المقومات ، فإنه من خلال استقراء الباحث ما بين يديه من المراجع اتضح أنها تعتمد على أربعة محاور رئيسة ، و هي : الجانب المعرفي ،و الجانب الأدائي ، والوسائل التعليمية ، والجانب السلوكي.

و فيما يلي دراسة لتلك المحاور حسبما هو موضح في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. المحور الأول: من المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم

م	المحور الأول : الجانب المعرفي	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
١	التمهيد	٪٠	٪١٠	٪٤٠	٪١٠	٪٢٠	٪٢٠
٢	تلاوة المعلم على الطلاب ليحذو حذوه في التلاوة	٪٢٠	٪.	٪.	٪.	٪٢٠	٪٦٠
٣	تطبيق المعلم قواعد التجويد في قراءته	٪١٠	٪٣٠	٪١٠	٪٣٠	٪١٠	٪١٠

تابع جدول رقم ٢.

م	المحــــور الأول : الجانب المعرفي	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
٤	مراعاة المعلم للوقف والابتداء	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	٠٪	١٠٪	٤٠٪
٥	ترتيل المعلم و تحسين صوته	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	٢٠٪	٢٠٪
٦	العناية بشرح الكلمات الصعبة بإيجاز	١٠٪	٢٠٪	٠٪	٠٪	١٠٪	٦٠٪
٧	سلامة المادة العلمية عند المعلم من الأخطاء	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	٠٪
٨	ملاحظة المعلم تطبيق التجويد في تلاوات الطلبة	٠٪	٣٠٪	٣٠٪	١٠٪	٣٠٪	٠٪
٩	ملاحظة المعلم مراعاة الوقف والابتداء عند الطلبة	٠٪	٢٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٠٪	١٠٪
١٠	تنمية قدرات الطلاب و مهاراتهم	١٠٪	٠٪	١٠٪	٢٠٪	٥٠٪	١٠٪
١١	عناية المعلم بمراجعة الطلاب	٣٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٠٪	١٠٪	٢٠٪
١٢	سلامة لغة المعلم أثناء التدريس	٢٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠٪	١٠٪	٠٪
١٣	اختتام الدرس بما يناسبه	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	٥٠٪
١٤	تقويم المعلم للطلاب	٣٠٪	٤٠٪	١٠٪	٢٠٪	٠٪	٠٪
١٥	مدى قوة حفظ الطلاب للقرآن الكريم	٢٠٪	١٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪
١٦	مستوى أداء الطلاب بوجه عام	١٠٪	١٠٪	٤٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٠٪

١ - التمهيد

يمثل التمهيد خطوة أساسية من خطوات الدرس الرئيسة ، لما له من دور في جذب انتباه الطلاب و إغرائهم على التفاعل مع الدروس ، و كان ابن كثير المكي (ت ١٢٠ هـ) أحد القراء السبعة إذا أراد أن يقرئ تلاميذه وعظهم ليقبلوا على قراءة القرآن بقلوب خاشعة [٢٧ ، جـ ١ ، ص ٤٣٧] .

و يبدو من النسب الخاصة بالتمهيد أن المعلمين لا يولونه العناية الكافية ، و أكثر ما يعتنون به القراءة الصامتة في أول الدرس ، مع أن هناك عدة أساليب يمكن أن يعملوها في هذه الخطوة المهمة من الدرس ، كأن يثار الحديث حول موضوع السورة أو المقطع ، أو عن سبب النزول إن وجد ، أو عن المعنى الإجمالي للآيات ، و ذلك في الوقت الخاص بالتمهيد دون إسراف ولا تقصير .

٢- تلاوة المعلم على الطلاب ليحذو حذوه في التلاوة

إن تلاوة المعلم في الصف أمام الطلاب أمر هام ، ولا سيما إذا كان ذلك بقصد الإعداد للدرس القادم ليكون استعدادهم على نور ، ولذلك فهي من الأهمية بمكان ، غير أن نسبة كبيرة من العينة بلغت ٦٠٪ لم تقم بذلك ، و لعل السبب في ذلك يرجع إلى أن تدريس القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمثابة المراجعة ، وذلك أن الطلاب في مدارس تحفيظ القرآن الكريم يحفظون نصف القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية والنصف الآخر في المرحلة المتوسطة ، ثم يتم إتقان ذلك كله ومراجعته في المرحلة الثانوية ، وهذا وإن كان مسوغا قويا إلا أنه لا يعفي المعلم من القراءة بالكلية ، و لا سيما أن بعض الطلاب لم يلتحق بمدارس تحفيظ القرآن الكريم إلا في المرحلة المتوسطة أو الثانوية .

و قد تبين من خلال الدراسة أن بعض المعلمين يكلف بعض الطلاب المتازين بالقراءة النموذجية ، و البعض الآخر يستعيض بتلاوة مشاهير القراء من خلال

الإصدارات الصوتية و ذلك تنوع حسن . لكن يحسن أن لا يداوم على ذلك ، لئلا يؤدي إلى استئثار المتميزين بذلك وغيرة سائر الطلاب منهم ، كما ينبغي الاعتماد في التسجيل الصوتي على الإصدارات المعتمدة ، لأن أكثر التسجيلات التي في الساحة ليست على المستوى التعليمي .

٣- تطبيق المعلم قواعد التجويد في قراءته

يتضح من جدول رقم ٢ أن نصف العينة حققت ذلك بصورة مناسبة ، و النصف الآخر على خلافها ، و ذلك أن بعض المعلمين لا يربط بين فروع القراءة تلاوة وحفظا وتجويدا ووقفا و ابتداء وفهما و عملا ، فالتعليم المتكامل هو الذي تتحقق فيه هذه الفروع ، والإخلال ببعضها نقص في التعلم و التعليم ، و من ثم جاءت نصف العينة على خلاف الأولى لأنها ربما ركزت على الحفظ دون مراعاة قواعد التجويد ، ولا سيما عند الفتح على الطالب ، و إذا كانت عينة كبيرة لم تقم بالتلاوة أصلا ، فطبيعي أن تكون ضعيفة في هذا الجانب .

٤ ، ٥- مراعاة المعلم للوقف و الابتداء ؛ ترتيل المعلم و تحسين صوته

ترتبط هاتان الفقرتان بما قبلهما من حيث اختصاصهما بتلاوة المعلم ، سواء في تلاوته الخاصة بتصحيح المقطع قبل حفظه أو عند الفتح على الطلاب ، و من هنا جاءت النسب فيهما و فيما قبلهما متقاربة . فوقعت مناسبة في نصف العينة و غير مناسبة في النصف الآخر .

٦- العناية بشرح الكلمات الصعبة بإيجاز

يتبين من جدول رقم ٢ أن النسب جاءت منخفضة في هذه الفقرة ، و ٦٠٪ لم تنفذها أصلا .

ولا شك أن العناية بذلك من المطالب الأساسية في تدريس القرآن الكريم، ثم إن معرفة الكلمات الصعبة تساعد على سرعة الحفظ و ضبطه والتذوق المعنوي لكلمات الله جل و تعالى ذكره، و ذلك أدعى للعمل به والاستجابة لتوجيهاته .

و قد لوحظ في الجولة الميدانية أن بعض المعلمين ربما استطرد في توضيح المعاني والكلمات، ولا سيما غير الغريبة لأنها لا تحتاج إلى مزيد من استعداد ، فيفوت على الطلاب المقصود من الدرس .

٧- سلامة المادة العلمية عند المعلم من الأخطاء

جاءت أكثر النسب في هذه الفقرة عالية ، وذلك هو المفترض من معلمي القرآن الكريم .

و ما جاء على خلاف ذلك فلعله ناتج عن الإخلال ببعض قواعد التجويد أو عن الاستطرادات العلمية في القراءات و نحوها اعتمادا على الذاكرة دون تحضير مسبق.

ومن المعلمين من كان ينظر إلى المصحف عند الرد على الطالب، و ينبغي أن يكون مدعاة ذلك التثبت لا أن يكون نتيجة ضعف في الحفظ والاستحضار، إذ أثر ذلك ينقلب على الطلاب، فمن غير المقبول أن يطالب المعلم القدوة تلاميذه بالحفظ و الإتقان و هو لا يحفظ و لا يضبط أصلا .

٨- ملاحظة المعلم تطبيق التجويد في تلاوات الطلبة

يتبين من جدول رقم ٢ أن أكثر العينة تعنى بمراعاة قواعد التجويد فيما يحفظه الطلاب، بينما ٤٠٪ من العينة جاءت النسبة فيها " ضعيفة " أو " ضعيفة جدا، " وذلك من أجل تغليب جانب المحفوظ على المجود ، لئلا يرتبك الطالب عند تصحيح تلاوته تجويديا

، ومن ثم فإن الطالب لا ينتفع مما درسه في مادة التجويد ، و إذا بنى الطالب على هذا الأساس ، فإنه تثقل عليه القراءة المجودة إذا رامها .

و مما لوحظ في الجولة الميدانية أن بعض المعلمين ربما استطرد في شرح القواعد النظرية للتجويد في مادة القرآن الكريم ، فتنقلب حصة القرآن إلى حصة تجويد .

٩- ملاحظة المعلم مراعاة الوقف و الابتداء عند الطلاب

يتضح من جدول رقم ٢ أن ٢٠٪ من العينة حققت هذه الفقرة بتقدير " جيد جدا" و ٤٠٪ منها حققتها بتقدير " جيد " و هي قريبة من الفقرة السابقة ، و ذلك أن مراعاة الوقف و الابتداء مرتبطة تماما بعلم التجويد ، و لهذا ورد عن علي بن أبي طالب (ت ٤٠ هـ) ﷺ أنه قال : " الترتيل تجويد الحروف و معرفة الوقوف " [٨ ، جـ ١ ، ص ٢٠٩] .

وفي مقابل ذلك ٣٠٪ من العينة لم تراع ذلك بتقدير مناسب ، بينما ١٠٪ أهملته.

١٠- تنمية قدرات الطلاب و مهاراتهم

يتضح من النسب أن العناية بالقدرات و المهارات الطلابية منخفضة عند العينة ، إلا ٢٠٪ عنوا بذلك من جهة المتشابه و اللفظي ، و إثارة المعاني البلاغية ، و تجويد القرآن الكريم .

و الحق أن مادة القرآن الكريم مجال خصب لتنمية قدرات الطلاب و مهاراتهم ، ويأتي في مقدمة ذلك صقل المهارات الصوتية من تصحيح الحروف وتخليص الكلمات ، و إثارة المعاني و إبرازها بالأداء القرآني .

١١- عناية المعلم بمراجعة الطلاب

أعطت نسب العينة مؤشرا مرتفعا في عناية المعلمين بمراجعة الطلاب ، و ما جاء من نسب منخفضة فبسبب أن بعض المعلمين خصص بعض الحصص كاملة للمراجعة ،

وأغفل البعض منها ، و هذا وإن كان أسلوبا متبعا عند بعضهم ، إلا أن تخصيص وقت للمراجعة في كل حصة أكثر استعمالا ، وله مزيتان ، أولاهما التثبت من المراجعة يوميا ، وثانيهما أن تقسيم الحصة على الحفظ و المراجعة يجدد النشاط.

١٢- سلامة لغة المعلم أثناء التدريس

تبين من جدول رقم ٢ أن العينة على مستوى عال من حيث سلامة اللغة ، وذلك يرجع إلى أثر القرآن العربي المبين على من يعتني به ، كما أن السماع يستغرق أكثر وقت المعلم في تدريس مادة القرآن الكريم ، فلذلك يقل كلامه ، وذلك مما يقلل نسبة الأخطاء عنده .

١٣- اختتام الدرس بما يناسبه

لا تقل هذه الخطوة أهمية عن التمهيد ، لما لها من دور مهم في تحقيق مكونات الدرس الناجح ، بيد أن النسب لم تشر إلى العناية اللازمة من قبل العينة ، في حين أن هناك عدة أساليب يمكن أن يتحقق بها ختم الدرس بما يناسبه ، حيث ظهر من خلال الجولة الميدانية أن بعض المعلمين يختم الدرس بتلاوته أو بتوضيح معاني الآيات ، و ثمة طرق أخرى يمكن أن يتم بها ختم الدرس كاستخراج فوائد الآيات أو إثارة مشكلة علمية تتعلق بالآيات ، و يكلف الطالب بحلها و تحضيرها للدرس القادم ، أو بإعلام الطلاب بمستوياتهم من خلال التقويم ، ونحو ذلك من الأساليب التي تعطي الخاتمة حقها من الحصة.

١٤- تقويم المعلم للطلاب

سجلّت العينة نسبة عالية في تقويم الطلاب ، إلا في ٢٠٪ وقعت النسبة منخفضة بتقدير " ضعيف" فجميع العينة تُعنى بالتقويم ، ولا ريب أن لذلك أثره الإيجابي في تنشيط الطلاب وإيجاد روح المنافسة فيما بينهم و الرقي بمستوياتهم إلى الأفضل ، وقد لوحظ من

خلال الجولة الميدانية أن بعض العينة تعنى بالتقويم عند التسميع ، و أخرى عند المراجعة ، و منهم من يعنى به في الجانبين : التسميع و المراجعة ، وذلك أشمل و أكثر دقة و أصدق تقديرا لمستوى الطالب .

١٥- مدى قوة حفظ الطلاب للقرآن الكريم

من المسلمات أن حفظ القرآن الكريم أحد الأهداف المعتبرة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، و هو إحدى الثمرات المرجوة من تلك المدارس .

ومن المفترض أن يحقق طلاب المرحلة الثانوية فيه تقديرات عالية حيث تقدم أن دراستهم القرآن في تلك المرحلة بمثابة المراجعة ، غير أن النسب أشارت إلى وجود ضعف في الحفظ ، وهذا يدل على ثغرة ملموسة في الأساليب المعمول بها يجب أن تبحث وتعالج، ويرى الباحث أن ظاهرة ضعف الحفظ لا تزال بحاجة إلى أن تفرد ببحوث ميدانية مستقلة تشخص الداء و تصف الدواء .

١٦- مستوى أداء الطلاب بوجه عام

المقصود بذلك الحفظ و غيره من حسن الأداء و تزيين الصوت وتطبيق التجويد والتفاعل مع الدرس. و قد أشارت النسب إلى أن تقدير "جيد" هو الغالب على مستواهم العام، و المأمول في طلاب تلك المدارس أن يكونوا على مستوى أفضل من ذلك، ولا شك أن للأساليب المتبعة في تلك المدارس دورا في مستوى أداء الطلبة ارتفاعا و انخفاضا، وذلك يستدعي العناية بتطوير تلك الأساليب لتحقق نتيجة أفضل .

جدول رقم ٣. المحور الثاني: من المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم

م	المحور الثاني : الجانب الأدائي في أساليب التعليم	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
١٧	استخدام المعلم أساليب مختلفة و فعالة في تدريسه	١٠٪	٠٪	٣٠٪	٥٠٪	١٠٪	٠٪
١٨	اتصال المعلم بطلابه سمعيا و بصريا	٣٠٪	٥٠٪	٪.	٢٠٪	٠٪	٠٪
١٩	ضبط المعلم نظام الفصل	٥٠٪	٤٠٪	٠٪	٠٪	١٠٪	٠٪
٢٠	أسلوب المعلم في تصحيح الأخطاء	٢٠٪	٣٠٪	٤٠٪	١٠٪	٠٪	٠٪

١٧- استخدام المعلم أساليب مختلفة و فعالة في تدريسه

يشير جدول رقم ٣ إلى أن ٥٠٪ و ١٠٪ من العينة ما بين " ضعيف " و " ضعيف جدا ، " حيث إنهم يلتزمون بطريقة واحدة من أول الدرس إلى آخره ، فيقتصرون على التسميع للطلبة واحدا واحدا ، حسب مقاعدهم أو أرقامهم ، مما يؤدي إلى السآمة والملل ، وتكون الحصة أطول مما هي .

بينما ١٠ ٪ و ٣٠٪ من العينة تراوحت ما بين " ممتاز" و " جيد " وقد تميزت حصص هذه العينة بالنشاط المتجدد ، حيث جعلت الحصة مشتملة على التسميع والمراجعة ، ووزع الطلاب على فرق للمراجعة ، و عنيت بالتقويم الذاتي من الطالب تحت إشراف المعلم ، كما أتاحت الفرصة للطلاب ليصحح بعضهم خطأ البعض بصورة منظمة .

١٨- اتصال المعلم بطلابه سمعيا و بصريا

حققت معطيات جدول رقم ٣ مستوى عاليا في ذلك ، إلا أن ٢٠٪ من العينة كان أداؤها في ذلك ضعيفا ، بسبب جلوس المعلم طوال وقت الحصة.

١٩- ضبط المعلم نظام الفصل

يتمتع طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالأخلاق الحسنة ، كما أن أعدادهم في الصف تتراوح بين ١٠ إلى ٢٠ ، فذلك كله مما ساعد على الانضباط في الصف ، و ما وقع من ١٠٪ من العينة من تقصير في ضبط نظام الصف فبسبب انشغالهم بمن يسمع دونما سواه مع إغفال بقية الطلاب عن المتابعة دون تشكيلهم على فرق أو حلقة مستديرة .

٢٠- أسلوب المعلم في تصحيح الأخطاء

سجلت العينة نسبة عالية فيما تقديره " ممتاز - جيد جدا - جيد ، " ووقعت نسبة قليلة ١٠٪ فيما تقديره " ضعيف ، " ولم تسجل باقي النسب شيئا. وقد أبانت الجولة الميدانية عما يتمتع به مدرسو القرآن الكريم من وقار و حسن في السمت و القول ، حيث كان يعقب على تلاوة الطالب بـ " أحسنت" و " بارك الله فيك " و نحوهما من القول الحسن.

و بعض المعلمين كان يصحح الأخطاء في التلاوة على نحو قراءة الطالب مرتلة مجودة ، و ذلك من خصائص الأساليب التعليمية في القرآن الكريم التي لا تتوافر في المواد الأخرى .

جدول رقم ٤. المحور الثالث: من المقومات الأساسية في تدريس مادة القرآن الكريم

م	المحور الثالث : الوسائل التعليمية	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
٢١	الاهتمام بالمصحف في تدريس مادة القرآن الكريم	١٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٠ ٪	٠ ٪
٢٢	تزويد الصف بالوسائل التعليمية الخاصة بالقرآن الكريم	٠ ٪	٠ ٪	٣٠٪	٠٪	٢٠٪	٥٠٪
٢٣	استخدام المعلم الوسائل التعليمية الحديثة	٠ ٪	٠ ٪	٠ ٪	٠ ٪	٣٠٪	٧٠٪

٢١- الاهتمام بالمصحف في تدريس مادة القرآن الكريم

يعتبر المصحف الشريف من أهم ما ينبغي على المعلم و الطلاب العناية به من جميع الوجوه تكريما و تعظيما واحتراما و تعليما ، و قد أعطت النسب تقديرات مناسبة لتلك الفقرة إلا في ٢٠٪ من العينة فقد جاءت النسبة فيها ضعيفة .

ومن خلال الجولة الميدانية اتضح أن الاهتمام بالمصحف من الناحية التعليمية قد انحصر على إحضاره و المتابعة فيه ، و غاب عن كثير من المعلمين إيقاف الطلاب على أسرار الرسم العثماني ، و ما يترتب عليه من وجوه الأداء و القراءات القرآنية ، و ما يتصل بذلك من علامات الضبط و النقط ، فذلك من صميم العناية العلمية بالمصحف الشريف ، ولو على وجه التنبيه و الإيجاز .

٢٢- تزويد الصف بالوسائل التعليمية الخاصة بالقرآن الكريم

يتضح من جدول رقم ٤ أن العينة لم تول هذا الأمر العناية الكافية، كما تبين من خلال الجولة الميدانية أن السبورة لم توظف التوظيف الأمثل لخدمة هذه المادة، و ربما أهمل بعض العينة كتابة عنوان الدرس و تاريخه. و أما الوسائل الأخرى كألواح الفلين والورق المقوى فقليلة جدا، و في مقابل ذلك فإن أكثر الصفوف تتوافر فيها الوسائل التعليمية للمواد الأخرى، والسبب في ذلك أن بعض المعلمين يظنون أن الوسائل التعليمية ليس لها مجال في مادة القرآن الكريم أو أنها لا فائدة منها، وهذا ظن في غير محله.

٢٣- استخدام المعلم الوسائل التعليمية الحديثة

دلت النسب على أن عددا قليلا من العينة استخدم الوسائل التعليمية الحديثة، وقد تمثل ذلك في استعمال الإصدارات الصوتية للقرآن الكريم فقط، و أما ما عدا ذلك من التقنيات الجديدة و المتطورة سواء كانت صوتية أو مرئية فتكاد تكون معدومة من تلك المدارس.

و الواقع أن المعلم لا يتحمل وحده أعباء الوسائل التعليمية الحديثة، بل يقع بعض العبء أيضا على الإدارة و الجهات المعنية بتوفيرها.

وينبغي التوازن في استعمال الوسائل التعليمية الحديثة، فإن الإسراف في استخدامها يعطل دور المدرس و يقلل من شأن المشافهة التي يعتمد عليها في نقل القرآن.

جدول رقم ٥. المحور الرابع: من المقومات والأساليب في تدريس مادة القرآن الكريم

م	المحور الرابع : الجانب السلوكي	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
٢٤	مساهمة المعلم في تشويق الطلاب للدرس	٠ ٪	١٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٠ ٪
٢٥	حفز همم الطلاب و تشجيعهم على الإسهام في التعلم	١٠٪	٣٠٪	٢٠٪	٣٠٪	١٠٪	٠ ٪
٢٦	مراعاة الفروق الفردية	٠ ٪	٣٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪	٠ ٪
٢٧	تأثير المعلم على سلوك الطلاب	٢٠٪	٦٠٪	١٠٪	١٠٪	٠ ٪	٠ ٪

٢٤- مساهمة المعلم في تشويق الطلاب للدرس

هناك عوامل عدة تساعد المعلم على تشويق الطلاب للدرس، و يأتي في مقدمتها اختيار الأساليب المناسبة لتعليم القرآن الكريم للطلاب، و توظيف كل ما يمكن لجذب الطلاب و تحبيبهم للمادة ، و تلعب الوسائل التعليمية دورا مهما في ذلك، و لهذا جاءت نسبة العينة متوسطة ١٠٪ " جيد جدا " و ٤٠ ٪ " جيد، " بينما جاءت فيما عدا ذلك ما بين " ضعيف " و " ضعيف جدا " ، ولا شك أن ظهور هذا الضعف مترتب على الضعف المذكور في الوسائل التعليمية في المحور السابق.

٢٥- حفز همم الطلاب و تشجيعهم على الإسهام في التعلم

يلحظ من الجدول أن نسبة من العينة أعطت هذا السلوك حقه بنسب متفاوتة في "ممتاز - جيد جدا - جيد ،" و قد تمثل ذلك في التشجيع لجميع الطلبة ، و إتاحة الفرصة لهم في تصحيح الأخطاء بطريقة منظمة و مهذبة ، و تكليف الطلاب المتميزين بمساعدة

المدرس في التسميع و المراجعة و التقويم تحت إشرافه، ووضع برنامج محدد للإعداد والمراجعة في المنزل والمسجد .

بينما تبين أن فئة من العينة تسامحت في هذا الجانب، إذ يتركز العبء التعليمي على المعلم وحده، مما يثقل كاهله و يورث الملل والسآمة لدى الطلاب .

٢٦- مراعاة الفروق الفردية

يتضح أن ٧٠٪ من العينة راعت الفروق الفردية ما بين " جيد جدا " و " جيد ، " بينما ٣٠٪ وقعت النسبة فيها ما بين " ضعيف " و " ضعيف جدا." و هذه النسب وإن كانت مرضية إلى حد ما فإنه في مكنة معلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من تلك المدارس أن يراعوا الفروق الفردية لدى الطلاب بأحسن من ذلك لقلة أعداد الطلاب ووفرة حصص القرآن الكريم ، حيث إن أعدادهم تتراوح ما بين ١٠ إلى ٢٠ طالبا ، و يدرسون مادة القرآن الكريم في خمس حصص أسبوعيا .

٢٧- تأثير المعلم على سلوك الطلاب

يتضح من الجدول أن العينة حققت مستوى عاليا في هذا الجانب ، و قد لحظ ذلك من خلال سمت الطلاب و حسن تعاملهم مع أساتذتهم ، كما استبان من خلال الجولة الميدانية ما يتمتع به طلاب تلك المدارس من تمسك بآداب القرآن و المحافظة على السنة ، وليس ذلك بغريب على من تربى في مدرسة القرآن .

ولا جرم أن لمعلمي القرآن الكريم الحظ الأوفر في تنشئة طلابهم على الفضائل الكريمة و تحليهم بالأخلاق النبيلة .

التوصيات

تنتظم أهم التوصيات التي نتجت من هذه الدراسة في عدد من المقترحات العملية، و هي :

١- العمل على تبادل الزيارات الميدانية فيما بين معلمي القرآن الكريم، للاستفادة من خبرات بعضهم البعض في اختيار أفضل الأساليب لتدريس مادة القرآن الكريم .

٢- وضع منهج ذي مفردات مفصلة لمقرر القرآن الكريم ،ومراعاة الربط فيه بين فروع القراءة حفظا ومراجعة وتجويدا ومعاني و وقفا و ابتداء، خلافا لما هو معمول به من الاقتصار على تحديد المقدار المحفوظ للفصل الدراسي دون تقسيمه على وحدات دراسية محددة .

٣ - وضع آلية اختبار سنوية و مرحلية لاختبار الطالب في جميع ما حفظه، خلافا لما هو معمول به الآن من الاقتصار على الاختبار الفصلي دون اعتبار بما حفظه في السنوات الماضية و المراحل السابقة .

٤ - اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمادة القرآن الكريم و متابعة ما يجد من التقنيات المتطورة في هذا المجال للاستفادة منها في تنشيط أساليب تعليم القرآن الكريم.

٥- التأكيد على معلمي مادة القرآن الكريم بالعناية بتفعيل أهداف هذه المادة الكريمة.

الملاحق

تحتوي ملاحق البحث على التالي :

١ - بطاقة الملاحظة .

٢ - محكمي بطاقة الملاحظة .

٣ - الخطابات الرسمية (المراسلات) .

بطاقة ملاحظة داخل قاعة الصف

المدينة : .... التاريخ : ....

المدرسة : .... الدرس : ....

الصف : .... عدد الطلاب: ....

المحاور الرئيسة لبطاقة الملاحظة

م	المحور الأول : الجانب المعرفي	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
١	التمهيد						
٢	تلاوة المعلم على الطلاب ليحذو حذوه في التلاوة						
٣	تطبيق المعلم قواعد التجويد في قراءته						
٤	مراعاة المعلم للوقف و الابتداء						
٥	ترتيل المعلم و تحسين صوته						
٦	العناية بشرح الكلمات الصعبة بإيجاز						
٧	سلامة المادة العلمية عند المعلم من الأخطاء						
٨	ملاحظة المعلم تطبيق التجويد في تلاوات الطلبة						
٩	ملاحظة المعلم مراعاة الوقف و الابتداء عند الطلبة						
١٠	تنمية قدرات الطلاب و مهاراتهم						
١١	عناية المعلم بمراجعة الطلاب						
١٢	سلامة لغة المعلم أثناء التدريس						
١٣	اختتام الدرس بما يناسبه						
١٤	تقويم المعلم للطلاب						
١٥	مدى قوة حفظ الطلاب للقرآن الكريم						
١٦	مستوى أداء الطلاب بوجه عام						

تابع : المحاور الرئيسية لبطاقة الملاحظة

م	المحور الثاني : الجانب الأدائي في أساليب التعليم	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
١٧	استخدام المعلم أساليب مختلفة و فعالة في تدريسه						
١٨	اتصال المعلم بطلابه سمعيا و بصريا						
١٩	ضبط المعلم نظام الفصل						
٢٠	أسلوب المعلم في تصحيح الأخطاء						
م	المحور الثالث : الوسائل التعليمية	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
٢١	الاهتمام بالمصحف في تدريس مادة القرآن الكريم						
٢٢	تزويد الصف بالوسائل التعليمية الخاصة بالقرآن الكريم						
٢٣	استخدام المعلم الوسائل التعليمية الحديثة						
م	المحور الرابع : الجانب السلوكي	ممتاز	جيد جيدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا	لم ينفذ
٢٤	مساهمة المعلم في تشويق الطلاب للدرس						
٢٥	حفز همم الطلاب و تشجيعهم على الإسهام في التعلم						
٢٦	مراعاة الفروق الفردية						
٢٧	تأثير المعلم على سلوك الطلاب						

محكمو بطاقة الملاحظة

١- أ . د . محمود بسيوني فوده ، أستاذ القرآن و علومه ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٢- أ . د . محمود مهنى إسماعيل ، أستاذ القرآن و علومه ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٣- د . طارق سعيد عبد المجيد ، جامعة الملك سعود ، تكنولوجيا تعليم.

٤- الأستاذ / حمد بن عبد العزيز اليوسف ، المشرف على مدارس تحفيظ القرآن الكريم بوزارة المعارف.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التطوير التربوي
قسم البحوث التربوية



الرقم : ٥٥/٢٠/٣٠/٢٠/٨٩٤١
التاريخ : ١٤٢٠/١١/١٣هـ
المرفقات : ....

إلى : مدير مدرسة حفظه الله
من : مساعد مدير عام التعليم للشئون التعليمية
بشأن : تسهيل مهمة باحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

تقدم الباحث د. إبراهيم بن سعيد الدوسري ــ عضو هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ــ بطلب إجراء دراسة بعنوان ((**تقويم طرق تدريس القرآن الكريم وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن**)) وتطبيق أداة البحث على عينة من مدارس تحفيظ القرآن في مدينة الرياض .

و بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ القاضي بتفويض الإدارات العامة للتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ، ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة ، نأمل تسهيل مهمة الباحث بتطبيق تلك الدراسة لديكم مع ملاحظة أن **الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولايعني سماح الإدارة العامة للتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها .**

والله يحفظكم ،،،،

د . إبراهيم بن محمد آل عبدالله

الرقم / ١١٩٨ / ٣٥
التاريخ / ٣١ / ١٢ / ١٤٢٠هـ

الوكالة المساعدة للتعليم الموازي
الأمانة العامة للتوعية الإسلامية

سعادة مدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة (جدة) وفقه الله
سعادة مدير عام التعليم بمنطقة المدينة المنورة وفقه الله
سعادة مدير عام التعليم بالمنطقة الشرقية وفقه الله
سعادة مدير عام التعليم بمنطقة عسير وفقه الله
سعادة مدير التعليم بالعاصمة المقدسة وفقه الله
سعادة مدير التعليم بمحافظة الخرج وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نرفق لكم صورة من موافقة سعادة وكيل الوزارة للتعليم على زيارة الباحث الدكتور/ **ابراهيم بن سعيد الدوسري** أستاذ القراءات المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومشرف التوعية الإسلامية الأستاذ/ **حمد بن عبدالعزيز اليوسف** لمدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية للوقوف على طرق تدريس القرآن الكريم والقراءات في الميدان التربوي.

نأمل تسهيل مهتمهم ... والله يحفظكم ويرعاكم .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أمين عام التوعية الإسلامية

سعود بن عبدالعزيز العاصم

989
ص / للصادر
ص / المعلمين المتخصصين

المراجـــــع

[١] الطبري ، محمد بن جرير . *جامع البيان عن تأويل آي القرآن* . القاهرة : مصطفى البابي الحلبي ، ١٣٨٨هـ .

[٢] وزارة المعارف . *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* . الرياض : وزارة المعارف ، ١٣٩٤ هـ .

[٣] الغرير ، محمد بن سليمان . *ضعف بعض الطلاب في القرآن الكريم* . الرياض : الأمانة العامة للتوعية الإسلامية بوزارة المعارف ، ١٤١٨ هـ .

[٤] العاصم ، سعود بن عبد العزيز . *تقويم طرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم التابعة لوزارة المعارف* . المدينة المنورة : مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، ندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم ، ١٤٢١ هـ .

[٥] الخطيب ، محمود بن إبراهيم . *تقويم طرق تعليم القرآن الكريم في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي* . المدينة المنورة : مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، ندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم ، ١٤٢١ هـ .

[٦] المملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة للمناهج . *وثيقة المنهج* . الرياض : وزارة المعارف ، غير منشور.

[٧] وزارة المعارف . *اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس تحفيظ القرآن الكريم* . الرياض : وزارة المعارف ، ١٣٩٩ هـ .

[٨] الجزري ، محمد بن محمد . *النشر في القراءات العشر* . عناية علي الضباع . بيروت : دار الكتب العلمية ، د.ت .

[٩] المقدسي ، أبو شامة عبد الرحمن بن إسماعيل . *إبراز المعاني من حرز الأماني* . تحقيق إبراهيم عطوة عوض . القاهرة : مصطفى البابي الحلبي ، ١٤٠٢ هـ .

[١٠] البخاري ، محمد بن إسماعيل .*صحيح البخاري* . ط٢. الرياض : دار السلام (طبعة خاصة بجهاز الإرشاد و التوجيه بالحرس الوطني) ، ١٤٢١ هـ.

[١١] العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر . *فتح الباري بشرح صحيح البخاري* . تحقيق عبد الرؤوف وزميليه . القاهرة : مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٣٩٨هـ.

[١٢] ابن مجاهد ، أحمد بن موسى . *السبعة في القراءات* . تحقيق شوقي ضيف . ط٢. القاهرة : دار المعارف ، ١٤٠٠ هـ .

[١٣] الداني ، عثمان بن سعيد . "شرح قصيدة أبي مزاحم الخاقاني التي قالها في القراء وحسن الأداء." دراسة وتحقيق غازي بن بنيدر الحربي . رسالة ماجستير غير منشورة. المدينة المنورة : الجامعة الإسلامية ، ١٤١٨ هـ .

[١٤] الدمشقي ، إسماعيل بن عمر بن كثير . *تفسير القرآن العظيم* . تحقيق عبد العزيز غنيم و زميليه. القاهرة : مطبعة الشعب ، د. ت.

[١٥] النيسابوري ، مسلم بن الحجاج . *صحيح مسلم* . ط٢. الرياض : دار السلام (طبعة خاصة بجهاز الإرشاد و التوجيه بالحرس الوطني) ، ١٤٢١ هـ.

[١٦] ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد . *مقدمة ابن خلدون* . عناية محمد الإسكندراني . ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٤١٩ هـ .

[١٧] النووي ، يحيى بن شرف . *المجموع شرح المهذب* . تحقيق محمد نجيب المطيعي . بيروت : دار إحياء التراث العربي ، ١٤١٥ هـ.

[١٨] ابن تيمية ، أحمد بن عبد الحليم . *مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية* . جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم . مكة المكرمة : مكتبة النهضة ، د.ت.

[١٩] الجزري ، محمد بن محمد . *غاية النهاية في طبقات القراء* . عناية برجستراسر. ط٣. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤٠٢ هـ .

[٢٠] الداني ، عثمان بن سعيد . *التحديد في الإتقان والتجويد* . تحقيق غانم قدوري حمد . بغداد: دار الأنبار ، ١٤٠٧ هـ .

[٢١] الهروي ، أبو عبيد القاسم بن سلام . *فضائل القرآن ومعالمه وآدابه* . تحقيق أحمد الخياطي . الرباط : مطبعة فضالة ، ١٤١٥ هـ .

[٢٢] الشيباني ، أحمد بن حنبل . *المسند* . حقق تحت إشراف عبد الله التركي . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤١٣ هـ.

[٢٣] ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر . *زاد المعاد في هدي خير العباد* . تحقيق شعيب وعبد القادر الأرنؤوط . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٦ هـ .

[٢٤] عطا ، إبراهيم عطا . "مهارات مدرس التربية الإسلامية في تدريس مادة القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية." *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، ١٩(١٩٩٠ م) ، ١٠٣-١٣١.

[٢٥] شريدخ ، سعيد أحمد . *تقويم طرق تعليم القرآن و علومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم*. المدينة المنورة : مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، ندوة عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم ، ١٤٢١ هـ .

[٢٦] عبيدات ، ذوقان عبيدات و زملاؤه . *البحث العلمي* . عمان : دار الفكر ، ١٩٨٩م.

[٢٧] الشهرزوري ، المبارك بن حسن . "المصباح الزاهر في القراءات العشر البواهر." تحقيق إبراهيم ابن سعيد الدوسري . رسالة دكتوراة غير منشورة . الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤١٤ هـ .

Methods Followed in Teaching the Holy Quran in Secondary Holy Quran Recitation Schools in the Kingdom of Saudi Arabia: A Rectifying Field Study

Ibrahim Bin Saeed Al-Dossary

Associate Professor, and Head of Quran and Its Sciences Section, Origins of Religion College, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract.

1- To be acquainted with the methods of teaching the Holy Quran.
2- To be acquainted with the methods in use as regards teaching this subject.
3- Finding out the best methods for teaching the Quran.
4- Rectification methods that are currently used by the teachers of the Holy Quran.

The method : Analytical description . Boundaries of the study : The study was limited to the methods used by the teachers of the Holy Quran recitation secondary schools in teaching the Quran to the second class during the academic year A.H. 1420 - 1421.

The community and the sample : The community of the study is consisted of forty-two educational administrations, and then a random sample was selected , which included six educational administrations representing, the north , south, west, and east of the Kingdom of Saudi Arabia in connection to the teachers of Holy Quran.

The tools and procedures of the study: This study depends on the tool of observation, according to a perfect and secure card which was tested on a number of classes, as there are no variances of statistical function among the individuals of the sample, and the researcher has attended the periods of lessons from the beginning to the end, and has recorded all the important remarks duly.

Results: What was recorded in the observation card was discussed through its cognitive, performance , behavioral and educational axes, and from its results its has achieved 50% and 10% of the sample ranging between weak and very weak in using the different active teaching methods, whereas 10% and 30% ranged between excellent and good.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٣-١٨٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

تقويم منهج الحاسب الآلي في المدارس الثانوية للبنات في الرئاسة العامة لتعليم البنات من وجهة نظر المعلمة و الطالبة

ألفت محمد فودة

أستاذ مشارك، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤/١/١٤٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ٢١/٨/١٤٢٢هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى تقويم منهج الحاسب الآلي الذي تم تطبيقه لأول مرة في بعض المدارس الثانوية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية من وجهة نظر كل من المعلمات والطالبات. و قد أظهرت النتائج أن المعلمات قد واجهن صعوبات في تدريس هذا المقرر، و على الرغم من اختلاف متغيرات الدراسة (المدينة المطبق بها المنهج - التأهيل العلمي والتربوي للمعلمة - الخبرة التدريسية)، فقد تشابهت كثير من هذه الصعوبات بين المعلمات، و قد تنوعت هذه الصعوبات بين: (١) شعور المعلمة باستهتار أو عدم تقبل الطالبات للمقرر (خاصة طالبات المسار الأدبي)؛ (٢) عدم توافر العدد الكافي من أجهزة الحاسب الآلي إما لكثرة عدد الطالبات أو لكثرة أعطال الأجهزة؛ (٣) عدم وجود جهة رسمية ترجع لها المعلمة لطلب المساعدة في أي شيء يتعلق بالحاسب مثل عدم توافر موجهات أو عدم توافر عدد كاف منهن لهذا المقرر بعد؛ (٤) المادة النظرية المقررة إما صعبة أو مكثفة أو لم تعرض بطريقة شيقة. و قدمت المعلمات بعض المقترحات في محاولة لتخفيف صعوبة تدريس هذا المقرر و التي منها: (١) توفير جهاز عرض في كل معمل يسهل الشرح للطالبات؛ (٢) توفير أكثر من

معلمة أو مساعدة أو مشرفة في المعمل للمساعدة في الناحية العملية ؛ (٣) إيجاد جهة مسؤولة عن الحاسب ترجع لها المعلمة عند الحاجة للمساعدة.

كما أشارت المعلمات إلى وجود فروق كبيرة من حيث مهارة العمل بين الطالبات اللاتي يتوافر لديهن حاسب آلي في المنزل عمن ليس لديهن . وكما اتضح من الدراسة إن معمل الحاسب في المدرسة لم يستخدم من قبل معلمات المقررات الأخرى! إنما انحصر استخدامه في تدريس مقرر الحاسب الآلي.

أما من حيث وجهة نظر الطالبات و تقبلهن للمقرر ، فقد تقاربت النسبة بين من وجدن أن إدخال الحاسب الآلي كمقرر دراسي تعد فكرة جيدة و بين من لم يتقبلن دخوله ضمن المنهج الدراسي. كذلك اتفقت وجهة نظر المعلمات مع ما رأته الطالبات من أن المادة النظرية شكلت لهن صعوبة كبيرة في دراسة المقرر. و من الصعوبات الأخرى التي واجهتها الطالبات هي عدم توافر الوقت الكافي للتدريب العملي ؛ أما المادة العملية نفسها فلم يكن هناك اعتراض كبير عليها.

إلا أن الدراسة أظهرت أن المعلومات التي اكتسبتها الطالبات في نهاية السنة الدراسية لهذا المقرر كانت ضعيفة جدا ، خاصة المعلومات العلمية المستمدة من المنهج الدراسي ، قد يرجع ذلك إلى ما أشارت إليه المعلمات من قلة اهتمام الطالبات بالمقرر و خاصة بأنه لم يعمم رسميا على جميع المدارس بعد.

أما بالنسبة للمعامل ، فقد كان هناك نقص واضح في عدد الأجهزة مقابل عدد الطالبات في الفصل ، إلا أنه سمح للطالبات باستخدام المعمل للتدريب أو العمل خارج وقت الحصص الدراسية ؛ كذلك لم تتوافر أي برامج تعليمية ، كما لم تتصل المعامل بشبكة الإنترنت أو بأي شبكة خارجية رغم أن تعلم الإنترنت هو جزء من المنهج الدراسي المقرر.

المقدمـــة

يتميز العصر الحالي بالتطور الهائل في مجال التقنية ، و يعد الحاسب الآلي أحد أهم عناصر هذه التقنية ، وقد شمل هذا التطور مختلف مجالات الحياة الإنسانية ، فنجد الحاسب الآلي يستخدم لبناء مراكز في الفضاء ، كما أنه في نفس الوقت يستخدم في نقاط المحاسبة في الأسواق التجارية. هذا الواقع جعل تعلم الحاسب في العصر الحالي من الأهمية التي يمكن مقارنتها بأهمية تعلم القراءة و الكتابة و الحساب ، و قد حاز تعلم الحاسب على اهتمام

الدول المتقدمة التي تسعى لنشر المعلوماتية بحيث جاءت الدعوة إلى عقد عدد من الاجتماعات الدولية تحث على الاهتمام بتقنية المعلومات و ضرورة إدخالها ضمن نظام التعليم.[١]

و المملكة العربية السعودية باعتبارها إحدى دول هذا العالم الذي يسعى حثيثا لدخول عالم التقنية حاولت عبر قنواتها التربوية المختلفة إدخال الحاسب الآلي إلى مواطنيها و مدارسها ، و ذلك عبر برامج مختلفة من بينها مشروع الأمير عبد الله بن عبد العزيز و أبنائه الطلبة للحاسب الآلي "وطني" الذي يهدف إلى توفير تقنية المعلومات في مدارس التعليم العام للبنين و البنات ،[٢] كما بدأت وزارة المعارف (المعنية بتعليم البنين) بالسماح للقطاعات الخاصة بتقديم برامج لتعليم الحاسب و تقنية المعلومات للمعلم والطالب في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة ،[٣] كذلك بدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات بإدخال منهج الحاسب الآلي لبعض المدارس الثانوية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية.

و بما أن إدخال مقرر الحاسب الآلي إلى مناهج البنات من التجارب الجديدة للطالبة والمعلمة وما زال في دور التجريب ويتوقع أن يتوسع بالتدريج ، وحتى يتلاءم المنهج مع حاجات الطالبات وخصائص العصر وعمل ما هو ضروري لمواكبة التقدم العلمي والتربوي المعاصر ، فإن تقويم المنهج خاصة في مرحلته التجريبية سوف يساعد على

---

١ Asia-Pacific Information Technology Summit 2000 Speaker Bios, http:/www.pecc .org/ itsummit/ ios2000.cfm Briefing Asia Information Technology Jan 12, 2001, http:/au.yahoo.com/headlines/ 20010112.

٢ نشرة خاصة تصدر بمناسبة انعقاد المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي-العدد الأول- الأحد- ١٠/١١/١٤٢١هـ.

٣ وزارة المعارف، مركز التطوير التربوي. "دليل متطلبات تعليم الحاسب و تقنية المعلومات في المرحلتين الابتدائية و المتوسطة بمشاركة القطاع الخاص." ١٤٢١/١٤٢٢هـ.

اكتشاف مواطن الضعف و القوة على أمل إبداء الرأي و تقديم الاقتراحات لمحاولة تعديل و تطوير المنهج.

أهمية الدراسة

تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة هامة من مراحل التعليم، فهي المرحلة التي تعد الطلبة للحياة الاجتماعية، سواء كانت نحو إكمال الدراسة الجامعية أو العمل أو غيره. وتتعرض الطالبات في هذه المرحلة لضغط نفسي كبير لكونها مرحلة نهائية لزمن عمري محدد و بداية لمستقبل كبير، و من ثم فإن دخول أي مقرر دراسي جديد إلى هذه المرحلة يحمل معه عبئاً إضافياً، الأمر الذي قد يقابل بالرضا أو المقاومة من الطالبة معتمدا على نوعية المنهج و متطلباته و الوسائل المتوافرة لتدريسه و تسهيله و تقريبه إلى الأذهان. ويلعب التقويم دورا هاما و مكملا للعملية التربوية، وهو عملية مستمرة و شاملة تساعدنا على تحديد مواطن القوة و الضعف في أي منهج. ويتضمن التقويم الجيد التعرف على النواحي السلبية و النواحي الإيجابية معا. وبناء على نتائج التقويم، يمكن اتخاذ القرار المناسب الذي يساعد على تحديد نقاط الضعف و تصحيحها وتدعيم نقاط القوة وتطويرها، و اتخاذ ما هو ضروري و لازم تجاه مراجعة المنهج و تطويره.

لذا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولة تقويم سير مقرر الحاسب الآلي الذي تم إدخاله إلى بعض المدارس الثانوية المختارة للبنات في المملكة العربية السعودية، خاصة أن هذا المقرر مازال في مرحلة التطبيق و التعميم.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تقويم منهج الحاسب الآلي الذي تم تطبيقه لأول مرة في بعض المدارس الثانوية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمات و طالبات هذه المرحلة. وتبحث الدراسة في

مدى تقبل الطالبات لهذا المقرر و الإمكانات المتوافرة لتدريسه من وجهة نظر كل من المعلمات و الطالبات للتعرف على العقبات أو الصعوبات التي قد تؤثر في دراسة المقرر، كما تسعى الدراسة إلى تقديم بعض الاقتراحات التي قد تسهم في تذليل هذه الصعوبات.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم منهج الحاسب الآلي الذي يطبق لأول مرة، من حيث:

١- وجهة نظر المعلمة:

أ) مدى تقبل الطالبات لدراسة مقرر الحاسب الآلي كما تلمسه المعلمة.

ب) مدى توافر الأجهزة و الوسائل المناسبة لتدريس المقرر.

جـ) العقبات التي تواجه المعلمات عند تدريس هذا المقرر.

د) آراء و اقتراحات المعلمات تجاه تحسين سير المقرر.

٢ - وجهة نظر الطالبة:

أ) مدى تقبل الطالبات لدراسة مقرر الحاسب الآلي.

ب) الصعوبات التي تواجه الطالبات في دراسة مقرر الحاسب، الآلي.

جـ) المعلومات المكتسبة عن الحاسب الآلي في نهاية العام الدراسي لدراسة مقرر الحاسب الآلي.

أسئلة الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة و هدفها تم صياغة الأسئلة التالية:

١ - من وجهة نظر المعلمة:

أ) ما مدى تقبل الطالبات لمقرر الحاسب الآلي؟ هل هناك فرق في العمل والمهارة في استخدام الحاسب بين الطالبات اللاتي يتوافر لديهن و اللاتي لا يتوافر لديهن حاسب آلي في المنزل حسب ما تلاحظه المعلمة خلال عملها مع الطالبات؟

ب) هل يتم تدريس المقرر (المادة النظرية و العملية) من خلال المعمل أم من خلال القاعة الدراسية؟ ما هي نسبة عدد الطالبات لكل جهاز حاسب آلي في المعمل؟

جـ) هل يستخدم المعمل من قبل الطالبات خارج وقت الدرس؟ و ما هي الاستخدامات الأكثر شيوعا للحاسب من خلال المعمل؟

د) هل أجهزة الحاسب في المعمل متصلة ضمن شبكة داخلية ، و هل تستخدم خدمات هذه الشبكة؟ و هل تم توصيل المعامل بشبكة خارجية أو بشبكة الإنترنت؟

هـ) ما الصعوبات التي تواجه المعلمات في تدريس مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية و ما أهم المقترحات اللاتي يرين أنها يمكن أن تسهم في تذليل هذه الصعوبات؟

٢ - من وجهة نظر الطالبات :

أ) ما رأي الطالبة نحو إدخال الحاسب الآلي كمقرر دراسي؟

ب) هل تواجه الطالبة صعوبة في دراسة مقرر الحاسب الآلي؟ و بماذا تتمثل هذه الصعوبة؟

جـ) ما المعلومات التي اكتسبتها الطالبات بعد دراسة المقرر لمدة سنة دراسية؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على :

١ - المدارس الثانوية للبنات دون البنين.

٢- المدارس الثانوية للبنات التي طبق بها منهج الحاسب الآلي على مستوى المملكة العربية السعودية.

٣- الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

تعريف المصطلحات

♦ *التقويم*: يقصد به تقويم منهجي و يتعرف على مدى فاعلية و صلاحية المنهج عامة من وجهة نظر المعلمة و الطالبة.

♦ *المرحلة الثانوية* : هي السنوات الثلاث الأخيرة من الدراسة (العاشر و الحادي عشر و الثاني عشر).

♦ *المسار الدراسي للطالبة* : تقوم الطالبة في الصف الثاني ثانوي باختيار إما المسار العلمي (العلوم الطبيعية والرياضيات) أو المسار الأدبي (الدراسات الإسلامية و اللغة العربية والمواد الاجتماعية).

♦ *بكالوريوس حاسب تربوي*: هو برنامج يعتمد على إكمال سبعة فصول دراسية في كلية الحاسب الآلي ثم إنهاء الفصول الثلاثة الأخيرة بدراسة مقررات تربوية و عمل التربية الميدانية في كلية التربية.

♦ *منهج الحاسب الآلي*: هو المقرر الدراسي الذي تم إدخاله إلى المرحلة الثانوية (الصف الثاني و الثالث عشر)، و يتم تقويم هذا المنهج من وجهة نظر كل من المعلمة والطالبة نحو المنهج الدراسي الذي يشمل المادة النظرية، و العملية، كذلك الاستعدادات المتوافرة لتدريسه أو دراسته:

المادة النظرية : هو الكتاب المقرر الذي يحوي على الجزء النظري من المنهج.

المادة العملية : هو أيضا الكتاب المقرر و الذي يحوي على المادة العملية من المقرر.

العملي: هو الوقت المخصص للعمل على الحاسب، سواء ضمن الحصة الدراسية أو خارجها.

الاستعدادات: تعني توافر المعامل و الأدوات المساعدة في التدريس مثل جهاز العرض (جهاز يتصل بالحاسب و يتم عرض محتويات الشاشة على الحائط أو المكان المجهز لذلك بحيث يتمكن جميع الطالبات من متابعة المعلمة أثناء الشرح).

أدبيات الدراســة

بدأ إدخال الحاسب الآلي ليصبح مقررا دراسيا في مناهج المملكة العربية السعودية سنة ١٤٠٥هـ عندما افتتحت وزارة المعارف المدارس الثانوية المطورة للبنين [١]، وعند إغلاق هذه المدارس سنة ١٤١١هـ ، تحول تدريس مقرر الحاسب الآلي إلى المدارس الثانوية التقليدية ليصبح مقررا دراسيا في السنوات الثلاث الأخيرة من الدراسة في المرحلة الثانوية [٢]. أما بالنسبة لتعليم الحاسب الآلي في مناهج البنات، فلم يتم إدخاله إلاّ مؤخرا حيث صدر قرار رقم ٢/٢١٥م في ١٤١٨/٤/٦هـ بالموافقة على إدخال الحاسب الآلي كمقرر دراسي على الصفين الثاني و الثالث ثانوي بفرعيهما العلمي و الأدبي [٣]. فبدأ تطبيق هذا القرار على نطاق ضيق في سنة ١٤٢٠/١٤١٩هـ، و بدأ التوسع في تطبيق هذا القرار في السنة التي تلتها ليشمل عدد ٣٣ من المدارس. ويعد إدخال الحاسب كمقرر دراسي على المدارس الثانوية مشروعا تدريجيا يتم توسعته سنويا حتى يشمل جميع مدارس البنات الثانوية. فكما ذكر ابن دهيش و الرواف (١٤٢١/١٤٢٠هـ) أقرت لجنة المناهج بالرئاسة خطة لتطبيق المنهج في مدارس مختارة للرئاسة بالمناطق التعليمية بالمملكة، و قد وضعت المواصفات الفنية لمعامل الحاسب التي شملت تقسيم المدارس على حسب عدد الطالبات بها، وتم على أساسه وضع معامل مختلفة الأحجام احتوت على ٢٠ جهازا للمدارس الكبيرة و ١٥ جهازا للمدارس المتوسطة و ١٠ أجهزة للمدارس الصغيرة، علما

بأن المعامل الكبيرة و المتوسط وضعت ضمن شبكة داخلية ؛ أما المعامل الصغيرة فلم تشتمل على شبكة أو خادم ملفات [٤].

التقويـــــم

يعد التقويم إحدى الوسائل الرئيسة المتبعة لقياس فاعلية المناهج و مدى صلاحيتها ، و يختلف التقويم بناء على ما يتم تقويمه فقد تحدث حمدان عن ثلاثة أنواع من التقويم معتمدا على المجال المقوم وهي : (أ) تقويم منهجي و يتعرف على مدى فاعلية و صلاحية المنهج العام ؛ (ب) تقويم تعليمي ويتعرف على مدى فاعلية أساليب وأنشطة التدريس المستعملة لإحداث التعلم ؛ (جـ) تقويم تحصيلي و يختص بتحديد و نوع ومقدار تعلم التلاميذ و تحصيلهم للمادة المنهجية [٥]. كما ذكر مرسي (١٩٩٥م) أن هناك وظائف كثيرة للتقويم منها : قياس مدى كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها و بيان نواحي النقص فيها ؛(ب) تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية وعن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية و كفاءة ؛ (جـ) الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية ؛ (د) تسهيل التغيير التربوي و ذلك من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات [٦].

وقد ارتبط مصطلح التقويم بالاختبارات التي تعد عملية ختامية ، لقياس تحصيل الطلاب أو التعرف على نتيجة برنامج بعد الانتهاء منه ، إلا أن التقويم هو أكبر و أشمل من أن يحصر بوقت أو بمجال محدد ، فيرى المغيرة بأنه "إذا ما تم تعريف العملية التربوية بوجه عام بأنها سلسلة العمليات و المحاولات التي تهدف إلى إيصال الشيء إلى تمامه ، فإنه يمكن تعريف عملية التقويم بأنها أيضا سلسلة من الطرق تتخلل تلك العمليات والمحاولات و تحكم على مدى نجاح هذه العمليات و المحاولات لغرض الاستمرار فيها أو تعديل و تقويم ما اعوج منها." [٧] وقد تحدث عنها عميرة و الديب بأنها "عملية

تشخيصية وقائية وعلاجية، تستهدف الكشف عن مواطن الضعف و القوة في التدريس، بقصد تحسين عملية التعليم و التعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة" [٨].

و لقد قام الكثير من علماء النفس و التربية بوضع نماذج للتقويم [٩ ؛ ١٠]، حيث وجد ستيل (Steele، ١٩٧٣م) في دراسته أكثر من خمسين نموذجا للتقويم evaluation models [١١]، كذلك اقترح ورثرن و ساندرز (Worthen and Sanders، ١٩٧٣م) استخدام نماذج تقويم مختارة electic models [١٢]، و قدم وبستر و ستفلبيم Webster and Stufflebeam ثلاث عشرة فئة من نماذج تقويم تشخيصية typologies [١٣]. غير أن الثمانينيات شهدت تحولا في النظرة نحو التقويم ، حيث شجع الابتعاد عن استخدام النماذج الجاهزة؛ و قام كرونبخ Cronbach بنقد أساليب التقويم القديمة و شجع على بناء نماذج خاصة لكل حالة [١٤]. وكما ظهر اتجاه قوي نحو الابتعاد عن استخدام نماذج تقويم تؤدي إلى نتيجة "نجح" أو "لم ينجح" ، وعلى العكس من ذلك شجع التقويم الذي يرتكز على جمع البيانات التي تؤدي إلى نقاش نقاط القوة و الضعف في المنهج، حيث أشار ليا Lai إلى أنه لا بد أن يتعدى جمع البيانات مجرد الحصول على ما يظهر تحقق أو عدم تحقق الأهداف إلى التركيز على التعرف على النواحي الجانبية (الإيجابي، و السلبي، المتوقع و غير المتوقع)، بحيث يكون التركيز على تجميع أكبر قدر من المعلومات لنقاش هذه الجوانب [١٥].

و في هذا الصدد يذكر كل من كورتز و مكلنري Courts and Mclnerney، بأن "التقويم المفيد هو التقويم الذي لا يكون نهاية بحد ذاته إنما يكون وسيلة للتحليل وتصحيح للأخطاء في عملية التعليم و التعلم" [١٦]. و قد دعم ذلك الكثيرون مؤكدين أن التقويم و القياس لا بد أن "يرتبط ربطا مباشرا بعملية تطوير التعليم و تحسين نوعية حياة الطالب و المعلم" [١٧ ؛ ١٨]. وقد ذكر بويد Boyd أنه من النادر ما تؤخذ وجهة نظر الطالب في عملية التقويم على الرغم من أنه في عالم التجارة تؤخذ وجهة نظر العامل

لتحسين العائد و الفوائد التجارية ؛ لذلـك لا بـد مـن أن ننظر للطلبة على أنـهم زبـائن في عالم التعليم [١٩]. وقد ذكـر أستين Astin أن استخدام وجهـة نظر المعلـم و الطـالب في التقويم لا بد أن تستخدم بـهدف "دعـم المصـادر و تحسـين العـائد و دعـم الخـبرة الإداريـة" [٢٠]، و هو يتفق بذلك مع نتائج بومان و ديل Bolman and Deal في أن البحـوث الـتي أخذت رأي الموظفين employee centered لقياس عمل المشرفين supervisors وركزت على العلاقات بين الناس ، أدت إلى ارتفاع نسبة الإنتاج و تحسين عائد الإشراف [٢١].

و قد قدم ديفس Davis بعض المقترحات لبناء أداة التقويم (الاستبانة) من أنه لابد أن يحتوي على عبارات تأخذ قيما مختلفة حتى يتمكن المجيب مـن التعبير عن رأيه بإعطاء قيمة لكل عبارة و يستخدم مقياسا عدديا لحساب النتـائج ، كذلـك لا بـد مـن توافر على الأقل سؤال مفتوح يسمح للمجيب بإعطاء رأيه و أن تبعد الاستبانة عن التطويل [٢٢].

إجــراءات الدراســة

مجتمع الدراسة

يتكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع مـدارس البنـات الثانويـة الـتي تم تطبيـق منـهج الحاسب الآلي بها في المملكة العربية السعودية و التي شملـت مدينـة الريـاض ، و جـدة ، ومكة المكرمة و المنطقة الشرقية.

عينة الدراسة

شملـت عينـة الدراسـة جميـع مجتمـع الدراســة ، و فيمـا يلـي وصـف للعينـة مـن المعلمات والطالبات.

خصائص المعلمات

جدول رقم ١. توزيع عدد المدارس و المعلمات و الطالبات على مدن المملكة المختلفة

المدينة	عدد المدارس	عدد المعلمات	عدد الطالبات
الرياض	١٣	١٣•	١٣٦٦
جدة	٦	٦	٤١٦
مكة المكرمة	١٠	١٠	٦٨٤
المنطقة الشرقية	٤	٤	٢٩٠
العدد الكلي	٣٣	٣٣	٢٧٥٦

• إحدى المعلمات كانت في إجازة مرضية.

نلاحظ من جدول رقم ١ : تم إدخال منهج الحاسب الآلي على عدد كبير من مدارس مدينتي الرياض و مكة المكرمة منه عن مدينتي جدة و المنطقة الشرقية ، و كان عدد المعلمات بمعدل معلمة لكل مدرسة ، إلا أن عدد المشتركات في الدراسة من المعلمات كن ٣٢ معلمة بدلا من ٣٣ نظرا لتغيب إحداهن. كما نلاحظ من جدول رقم ٢ أنه لم يتم تعيين أي معلمة من تخصصات الحاسب التربوي ، علما بأن جامعة الملك سعود قد خرجت أول دفعة من الطالبات بكالوريوس حاسب تربوي قبل بداية تطبيق منهج الحاسب في المدارس ، إلا أن الظاهر أنه قد تم التعيين بأولوية التخرج ، كذلك نلاحظ أن مدينة الرياض تميزت عن بقية مدن المملكة بتعين معلمات ذوات شهادات تربوية. و يظهر أيضا من جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤ أن أغلب تعيينات معلمات الحاسب الآلي تمت مع بداية تطبيق منهج الحاسب الآلي في المدارس.

جدول رقم ٢. الشهادة العلمية لمعلمة الحاسب

المدينة	بكالوريوس حاسب تربوي	بكالوريوس حاسب مع دبلوم تربوي	بكالوريوس حاسب آلي	غيره	العدد الكلي
الرياض	•	٧	٤	•	١١
جدة	•	١	٥	•	٦
مكة المكرمة	•	١	١٠	•	١١
المنطقة الشرقية*	•	١	٢	١	٤
العدد الكلي	•	٩	٢٢	١	٣٢

(*) إحدى المعلمات في المنطقة الشرقية كانت متخصصة في الاقتصاد المنزلي.

جدول رقم ٣. سنوات الخبرة لمعلمة الحاسب

المدينة	١-٣ سنوات	٣-٥ سنوات	٥ سنوات و أكثر	العدد الكلي
الرياض	٩	١	١	١١
جدة	٢	٣	١	٦
مكة المكرمة	١١	•	•	١١
المنطقة الشرقية	٢	•	٢	٤
العدد الكلي	٢٤	٤	٤	٣٢

جدول رقم ٤. بداية التعيين لمعلمة الحاسب

المدينة	عند دخول الحاسب	ليس له علاقة	العدد الكلي	النسبة
الرياض	٧	٤	١١	٣٤.٤
جدة	٥	١	٦	١٨.٧
مكة المكرمة	١١	•	١١	٣٤.٤
المنطقة الشرقية	٢	٢	٤	١٢.٥
العدد الكلي	٢٥	٧	٣٢	١٠٠.٠

خصائص الطالبات

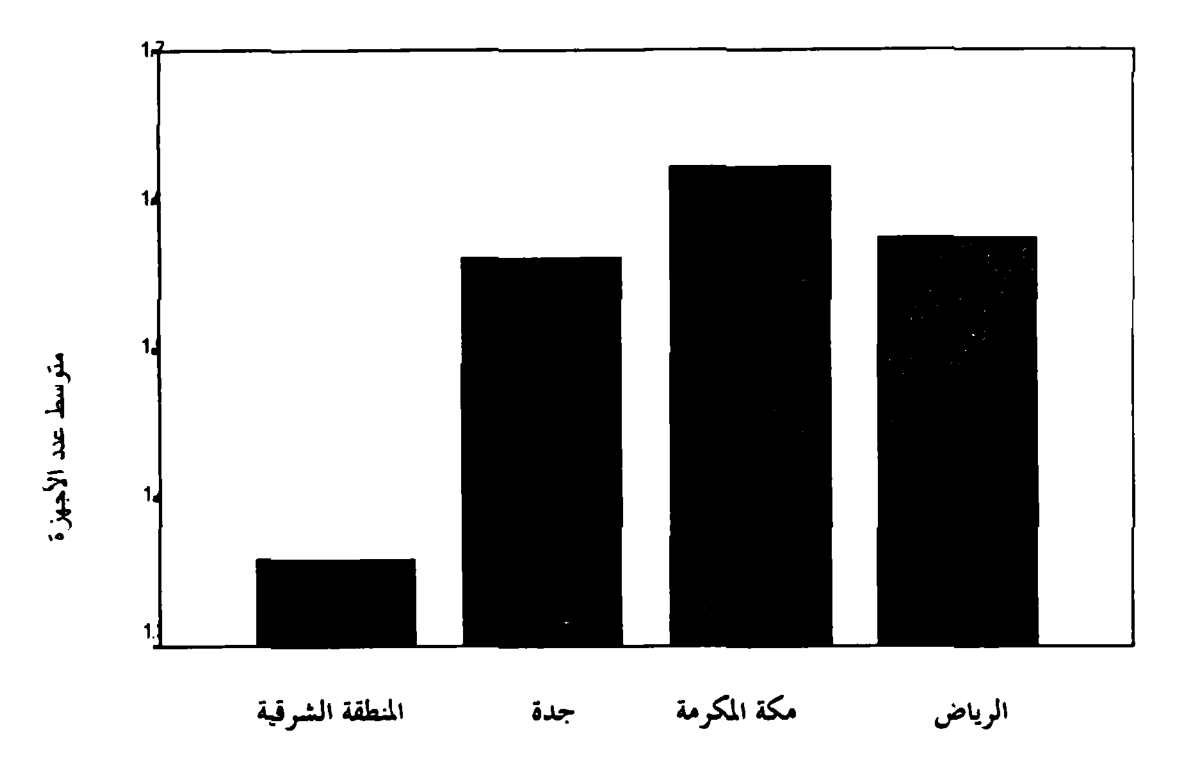
يظهر من جدول رقم ٥ أن العينة كانت تقريبا موزعة بنسب متقاربة بالنسبة للمرحلة الدراسية و المسار الدراسي. كما يوضح جدول رقم ٦ أن هناك تقاربا بين نسبة الطالبات اللاتي لديهن حاسب آلي في المنزل و هن حوالي ٤٤٪ إلى أكثر من ٥٥٪، ممن ليس لديهن حاسب آلي في المنزل، إلا أن هذه النسبة تغيرت عند السؤال عن استخدام الحاسب الآلي؛ فأصبحت النسبة ٣٩.٥٪ من الطالبات سبق و أن استخدمن الحاسب بينما حوالي ٦٠٪ لم يسبق لهن أن استخدمن الحاسب الآلي، مما يؤكد أن وجود الحاسب الآلي في المنزل لا يعني بالضرورة استخدامه.

جدول رقم ٥. توزيع الطالبات على حسب السنة الدراسية و المسار الدراسي

المرحلة الدراسية و التخصص	عدد الطالبات	النسبة
ثالث علمي	٧٥٥	٢٧.٤
ثالث أدبي	٨٨٣	٣٢.١
ثاني علمي	٥٥٢	٢٠.٠
ثاني أدبي	٥٦٦	٢٠.٥
العدد الكلي	٢٧٥٦	١٠٠.٠

جدول رقم ٦. نسبة الطالبات اللاتي لديهن حاسب الآلي في المنزل و اللاتي يستخدمن الحاسب

توافر الحاسب	العدد	النسبة	سبق وأن استخدمن الحاسب	العدد	النسبة
لديهن حاسب آلي في المنزل	١٢١٩	٤٤.٢	استخدمن الحاسب	١٠٨٨	٣٩.٥
ليس لديهن حاسب آلي في المنزل	١٥٢٩	٥٥.٥	لم يستخدمن الحاسب	١٦٥٠	٥٩.٩
لم يحدد	٨	٠.٣	لم يحدد	١٨	٠.٦



شكل رقم ١. متوسط عدد الطالبات اللاتي لديهن حاسب آلي، و يظهر به أن أكثر عدد طالبات لديهن حاسب آلي .

يوضح شكل رقم ١ متوسط عدد الطالبات اللاتي لديهن حاسب آلي، ويظهر به أن أكثر عدد طالبات لديهن حاسب آلي كن في مدينة مكة المكرمة، وتليها مدينة الرياض.

جمع المعلومات

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانات في مدينة الرياض (حيث إنه مقر سكنها)، وقامت بإرسال الاستبانات الأخرى عن طريق مركز البحوث في الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى مراكز البحوث في المدن المحددة التي تم تطبيق الحاسب الآلي في بعض مدارسها. و قد قام مركز البحوث بمدينة الرياض بالمتابعة و كان حلقة الوصل بين الباحثة و مراكز البحوث في هذه المدن.

منهج الدراسة و أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات ثم وصفها ودراسة مدى ارتباطها بمتغيرات الدراسة. و أدخلت البيانات على البرنامج الإحصائي SPSS V. 10، حيث تم إجراء الاختبارات الإحصائية التالية:

١- اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ لقياس درجة ثبات الأداة.

٢- استخراج التكرارات و النسبة المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

٣- إجراء اختبار التحليل العاملي على العبارات التي تمثل الصعوبات التي تواجه الطالبات في دراسة المقرر و على العبارات التي تمثل المعلومات المكتسبة، لحصر العوامل المشتركة بينهم إن وجد، و من ثم تم تخزين هذه العوامل الناتجة كمتغيرات استخدمت في اختبار فروض الدراسة.

الأداة

وصف الأداة

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة التي تكونت من استبانتين، الأولى للمعلمة والثانية للطالبة. وقد تكونت استبانة المعلمة من ثلاثة أجزاء بحثت عن:

١ - الجزء الأول: معلومات عن المعلمة من حيث المؤهل الدراسي و عدد سنوات الخبرة في التدريس.

٢ - الجزء الثاني:

- توافر الأجهزة و عددها و البرامج الضرورية للتعلم.
- تجاوب الطالبات مع تعلم و أداء متطلبات مقرر الحاسب.
- استخدام المعمل و هل تم ربطه بشبكة بالإنترنت.

٣ - الجزء الثالث : رأي المعلمة و الصعوبات التي قد تواجهها في تدريس هذا المقرر و إن كان هناك أي اقتراحات ترى أنه يمكن أن تسهل تدريس هذا المقرر.

بينما انقسمت استبانة الطالبات إلى أربعة أجزاء بحثت في الآتي :

١ - معلومات عامة عن المرحلة و التخصص.

٢ - الصعوبة في دراسة المقرر.

٣ - الاتجاه نحو المقرر.

٤ - معلومات عامة عن الحاسب الآلي.

صدق الأداة

تم عرض أدوات الدراسة على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للتأكد من وضوح العبارات و ملاءمتها للمعلومات المرغوب الحصول عليها. و قد تم اقتراح بعض التعديلات من قبل البعض و من ثم تم إجراء بعض التعديلات و حذف بعض العبارات بناء على اقتراح المحكمين و وفقا لنسبة الاتفاق فيما بينهم عليها من الأغلبية ، ثم أعيد عرض الاستبانات مرة أخرى على أربعة من المحكمين حيث بلغت نسبة الاتفاق فيما بينهم أكثر من ٩٠٪.

ثبات أدوات الدراسة

يوضح جدول رقم ٧ نتائج تطبيق معادلة ألفا كرونباخ لقياس الثبات والتي نتج عنها التالي :

جدول رقم ٧. معامل ألفا

استبانة الطالبة		استبانة المعلمة	
رأي الطالبة	٠,٧١	الجزء الثاني	٠,٩٤
الصعوبات في المقرر	٠,٨٦		
المعلومات المكتسبة	٠,٩١		

تحليل النتائج

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج الحاسب الآلي الذي تم تطبيقه لأول مرة في بعض المدارس الثانوية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية من وجهة نظر كل من المعلمات و الطالبات، و فيما يلي أهم ما توصلت إليه في ضوء مشكلة الدراسة و أسئلتها.

أولا: من وجهة نظر المعلمات

السؤال الأول: ما مدى تقبل الطالبات لمقرر الحاسب الآلي؟ و هل هناك فرق في العمل و المهارة في استخدام الحاسب بين الطالبات اللاتي يتوافر لديهن و من لا يتوافر لديهن حاسب آلي في المترل حسب ما تراه المعلمة؟

اختلفت الطالبات في مدى تقبلهن لمقرر الحاسب الآلي، فكما يتضح من جدول رقم ٨ أن نسبة تقل عن ٢٢٪ من الطالبات كن متحمسات للمقرر، بينما الأغلبية بنسبة ٤٧٪ كان اهتمامهن بالمقرر عاديا حسب رأي المعلمة، و تقبلن الحاسب كمقرر دراسي فرض عليهن. أما نسبة تزيد على ٣١٪ من الطالبات، فكن متذمرات من إضافة الحاسب الآلي كمقرر دراسي. أما بالنسبة لمشاركة الطالبات، فرأت المعلمات أنها كانت متوسطة

في الأغلب، إلا أنه كان هناك فرق كبير من حيث العمل و مهارة استخدام الحاسب بين الطالبات ممن لديهن و من ليس لديهن حاسب آلي في المنزل.

جدول رقم ٨. رأي المعلمة في عمل و مشاركة الطالبات أثناء تدريس المقرر

اهتمام الطالبة بالمقرر	النسبة المئوية	المشاركة بالعمل	النسبة المئوية	الفرق في العمل و المهارة بين من لديهن و من ليس لديهن حاسب آلي في المنزل	النسبة المئوية
متحمسات	٢١.٩	كثيرة	٩.٤	كثيرة	٩٣.٨
متذمرات	٣١.٣	متوسطة	٧٥.٠	لا فرق	٠.٠
عادي	٤٦.٩	قليلة	١٥.٦	لا أعلم	٦.٣
المجموع	١٠٠.٠		١٠٠.٠		١٠٠.٠

السؤال الثاني: هل يتم تدريس المقرر (المادة النظرية و العملية) من خلال المعمل أم القاعة الدراسية؟ ما نسبة عدد الطالبات لكل جهاز حاسب آلي في المعمل؟

اتضح من جدول رقم ٩ أن أغلب تدريس هذا المقرر كان يتم غالبا عن طريق معمل الحاسب، و هذا بحد ذاته عامل مساعد في زيادة التحصيل الدراسي كما وجدته فودة، من أن استخدام معمل الحاسب لتدريس مقررات الحاسب النظري مع العملي كان عاملا مساعدا في زيادة تحصيل الطالبات [٢٣]، و نسبة عالية من المعلمات أبلغن أن المعمل كان معدا لتدريس المقرر.

أما بالنسبة لعدد الطالبات لكل جهاز، فقد تراوحت الأغلبية بين ثلاث طالبات أو أكثر كن يعملن على كل جهاز حاسب و هي نسبة مرتفعة حيث إن وجود أكثر من طالبتين على جهاز يقلل من فرص عمل كل طالبة على الجهاز و بالتالي ينتج عنه نقص في التطبيق العملي، خاصة أن المدة الزمنية للحصة الدراسية لا تزيد على ٤٥ دقيقة. إلا أن حوالي ربع العينة أبلغت بأن النسبة كانت طالبتين على كل جهاز و هي نسبة جيدة حيث

إن بعض الدراسات، مثل دراسة فودة ، وجدت أن عمل طالبتين مع بعض على نفس الجهاز شجع على العمل التعاوني الذي كان عاملا مساعدا في تخفيف الرهبة من الحاسب و زيادة التحصيل الدراسي [٢٤].

جدول رقم ٩. مناسبة المعمل لتدريس المقرر

يدرس مقرر الحاسب	النسبة	المعمل ملائم لتدريس المقرر	النسبة	عدد الطالبات لكل جهاز	النسبة
في المعمل	٩٦.٦	نعم	٦٨.٨	جهاز لكل طالبة	٦.٣
القاعة الدراسية	٣.١	لا	٣١.٣	جهاز لكل طالبتين	٢٥.٠
				جهاز لثلاث طالبات أو أكثر	٦٨.٨

السؤال الثالث: هل يستخدم المعمل من قبل الإدارة أو المعلمات الأخريات في المدرسة؟ و ما هي البرامج المتوافرة و المستخدمة في المعامل للمساعدة في تدريس هذه المقررات؟ و هل يستخدم المعمل من قبل الطالبات خارج وقت الدرس؟ و ما هي أكثر استخدامات الحاسب من خلال المعمل؟

للإجابة عن هذا السؤال بأفرعه المختلفة قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابة أفراد العينة الكلية من المعلمات، كما هو ظاهر في جدول رقم ١٠ ، الذي يوضح بأن المعمل في الغالب لا يستخدم من قبل الإدارة أو المعلمات الأخريات بالمدرسة إلا بنسبة قليلة جدا. كذلك لم يتوافر في المعمل برامج تعليمية إضافية عما هو متوافر على الجهاز من البرامج الأساسية.

جدول رقم ١٠. نوع استخدام المعمل

يستخدم المعمل	إدارة المدرسة	معلمات مواد مختلفة	تتوافر برامج تعليمية مختلفة	النسبة المئوية
نعم	٪١٨.٨	٪٦.٢	نعم	٪١٥.٦
لا	٪ ٨١.٢	٪٩٣.٨	لا	٪٨٤.٤

كذلك يتضح من جدول رقم ١١ أن استخدام المعمل في أغلب المدارس كان منحصرا في تدريس مقررات الحاسب الآلي، و يظهر أن أغلب المدارس تسمح للطالبات باستخدام المعمل خارج وقت الحصة الدراسية، و هذا يفتح فرصة أمام الطالبة التي لم تتمكن من إنهاء عملها أو في حاجة إلى وقت إضافي للتدريب و العمل. أما جدول رقم ١٢ ، فيظهر أن أغلب التطبيقات العملية التي تتم في المعمل ركزت على معالج النصوص ويليها برامج الجداول الإلكترونية، و هذا يعتبر غريبا جدا خاصة أن منهج الحاسب العملي المطبق يحتوي على البرمجة (بيسك المرئية Visual BASIC). و تعليم قواعد البيانات (أكسس Access).

جدول رقم ١١. الاستفادة و استخدام معمل الحاسب خارج عن وقت الحصة الدراسية للحاسب الآلي

يستخدم خارج عن مقررات الحاسب	النسب المئوية	يستخدمه الطالبات خارج وقت الحصة	النسب المئوية
نعم	٪٢١.٩	نعم	٪٧٠.٠
لا	٪٧٨.١	لا	٪٣٠.٠

جدول رقم ١٢. أكثر التطبيقات استخداما في معمل الحاسب

استخدام المعمل	كثيرا	قليلا	لا يستخدم أو يندر استخدامه
البرمجة	٠.٠	٦.٢	٩٣.٨
معالج النصوص	٩٦.٩	٣.١	٠.٠

تابع جدول رقم ١٢.

استخدام المعمل	كثيرا	قليلا	لا يستخدم أو يندر استخدامه
البرامج التعليمية	٦.٢	٩.٤	٨٤.٤
الجداول الإلكترونية	٥٠.٠	٥٠.٠	٠.٠
قاعدة البيانات	١٥.٠	٣٥.٠	٥٠.٠
الاتصالات	٠.٠	٠.٠	١٠٠.٠
برامج العروض	١٥.٦	٢٠.٠	٦٤.٤

السؤال الرابع: هل أجهزة الحاسب في المعمل متصلة ضمن شبكة داخلية، وهل تستخدم خدمات هذه الشبكة؟ و هل تم توصيل المعامل بشبكة خارجية أو ربطها بشبكة الإنترنت؟

يظهر من جدول رقم ١٣ أن أغلب المعامل كانت مجهزة ضمن شبكة داخلية، إلا أن أكثر من نصف المدارس لم تستفد من هذه الشبكة و كانت تستخدم الحاسبات كوحدات منفصلة. و لم توصل أي من المعامل مع شبكات خارجية أو شبكة الإنترنت.

جدول رقم ١٣. طريقة وصل أجهزة الحاسب في المعامل

أجهزة الحاسب متصلة ضمن شبكة داخلية	النسبة المئوية	استخدام الشبكة والاستفادة من خدماتها	النسبة المئوية	متصل المعمل بشبكة خارجية	النسبة المئوية
نعم	٨٤.٤٪	تستخدم كوحدات منفصلة	٥٦.٣٪	نعم	٠.٠٪
لا	١٥.٦٪	تستخدم الشبكة	٤٣.٨٪	لا	١٠٠.٠٪

السؤال الخامس: هل واجهت المعلمات صعوبة في تدريس مقررات الحاسب الآلي؟ و ما هي الصعوبات التي تواجه المعلمة و المقترحات التي تراها لتسهيل تدريس ودراسة هذا المقرر للطالبات؟

يوضح جدول رقم ١٤ أن الأغلبية العظمى من المعلمات وجدن صعوبة في تدريس هذا المقرر ؛ أما بالنسبة لنوع الصعوبة ، فقد ترك هذا السؤال مفتوحا و قامت المعلمات بتعبئة ما يمثل بنظرهن نوع الصعوبات التي واجهتهن في تدريسهن. كذلك ترك سؤال المقترحات مفتوحا حيث قامت المعلمات بكتابة ما رأينه من مقترحات يمكن أن تسهل سير هذا المقرر ، و قد تمت كتابة الصعوبات و المقترحات في الجدول على حسب أعلى نسبة تكررت بها هذه الصعوبة أو المقترح بين المعلمات.

جدول رقم ١٤. نسبة المعلمات التي يواجهن صعوبة في تدريس المقرر

الصعوبة	العدد	النسبة المئوية
وجدن صعوبة في تدريس المقرر	٣٠	٪٩٣.٨
لم تجدن صعوبة في تدريس المقرر	٢	٪٦.٣
المجموع	٣٢	٪١٠٠.٠

صعوبات التدريس التي تواجهها المعلمة

تمثلت الصعوبات التي تواجه المعلمة في تدريس المقرر في نواح مختلفة ، إلا أن جدول رقم ١٥ يوضح مدى الاتفاق بين المعلمات في كثير من الصعوبات ، بالرغم من الاختلاف في الشهادة العلمية و الخبرة الدراسية و رغما عن اختلاف المدن المطبق بها المنهج.

وكانت أكثر الصعوبات تتمثل في عدم تقبل الطالبات للمقرر و كثافة المادة النظرية ، ثم تركزت الصعوبات في ما يتعلق بالعمل في المعمل من حيث الأجهزة إما لنقص العدد مقارنة بعدد الطالبات أو لكثرة أعطالها و طول فترة الصيانة مما يتسبب عن قلة عدد الأجهزة الصالحة للعمل أثناء التطبيقات العملية. و على الرغم من أن الكثير من المعلمات وجدن صعوبة في التدريس لصغر حجم المعمل ، حيث لم يتمكن من الحركة

بسهولة بين الطالبات و عدم إمكانية تقديم المساعدة للطالبة نظرا لازدحام المعمل بعدد الطالبات، إلا أن القليل منهن ذكرن العكس، حيث مثل كبر حجم المعمل صعوبة بالنسبة لهن. و يظهر أنه قد تم وضع المعمل في غرفة كانت مخصصة للأنشطة المختلفة و بالتالي واجهت المعلمة صعوبة في مراقبة الطالبات أثناء العمل أو تقديم المساعدة لهن، كما صعب سماع صوت المعلمة من قبل كافة الطالبات، مما يؤكد على أهمية مناسبة مساحة المعمل لعدد الطالبات وعدد الأجهزة المتوافرة. و من الصعوبات التي ذكرت و يمكن أن تعد مشاكل تواجه المعلمة هي أن التوصيلات و التمديدات الكهربائية للأجهزة كانت تحت أرجل الطالبات مما يؤدي إلى توقف الشاشة أو الجهاز بأكمله أثناء التطبيق العملي أو الاختبارات العملية نتيجة قطع التيار عنه بسبب الحركة.

جدول رقم ١٥. نوع الصعوبة التي تواجهها المعلمات في تدريس المقرر

ت	الصعوبـــــات	نسبة التكرار ٪
١	كون المقرر لم يحتسب كمادة أساسية ضمن المنهج أدى إلى استهتار الطالبات بالمقرر	١٠٠.٠
٢	كثافة المادة النظرية وصعوبتها	١٠٠.٠
٣	قلة عدد أجهزة الحاسب	٩٣.٨
٤	عدم تقبل طالبات التخصصات الأدبية للمقرر	٩٠.٦
٥	عدم تقبل المادة كمنهج جديد	٨٤.٤
٦	كثرة أعطال أجهزة الحاسب	٨١.٣
٧	توصيلات و تمديدات الكهرباء لأجهزة الحاسب وضعت في مكان غير مناسب	٧٥.٠
٨	عدم وجود وقت كاف للتدريب العملي	٧٥.٠
٩	عدم وجود البرامج الأساسية لتحميلها مرة ثانية في حالة الحاجة إلى ذلك	٦٢.٥
١٠	عدم وجود جهة رسمية أو موجهات للمساعدة أو للاستفسار منهن في حالة الحاجة إلى ذلك	٥٩.٤
١١	قلة عدد المعلمات في المعمل للمساعدة خاصة أثناء عمل الطالبات	٥٦.٣

تابع جدول رقم ١٥

ت	الصعوبـــــات	نسبة التكرار ٪
١٢	صغر مساحة المعمل	٥٣.١
١٣	التكييف غير كاف و غير مناسب لمساحة المعمل و حرارة الأجهزة و عدد الطالبات	٥٣.١
١٤	عدم اعتبار المعمل جزءا من المدرسة بالنسبة للنظافة/ عدم وجود شخص مسؤول عن نظافة المعمل	٣٦.٩
١٥	صعوبة البرمجة على الطالبات	٣٤.٢
١٦	عدم توفر البرامج التعليمية المقررة ضمن المنهج	٣٤.٤
١٧	كثرة عدد الطالبات	٣١.٣
١٨	كبر مساحة المعمل	٦.٢٥

مقترحات لتيسير تدريس المقرر

تركزت معظم اقتراحات المعلمات في محاولتهن للتقليل من الصعوبات التي تواجههن في تدريس هذا المقرر مع بعض المقترحات الأخرى، مثل ضرورة توافر جهاز عرض data projector يعطي الفرصة للمعلمة بالشرح لجميع الطالبات مرة واحدة بدلا من التنقل بين الأجهزة. كذلك يظهر أن دخول الحاسب إلى بعض المدارس أحدث رغبة عند الإداريات و المعلمات المختلفات لتعلم الحاسب، مما أدى إلى اقتراح المعلمات توفير دورات في الحاسب الآلي، و خاصة لأعضاء الهيئة التدريسية و الإدارية في المدرسة، حتى يتمكن من استخدام المعمل في خدمة المقررات المختلفة و تحديث الأنشطة الإدارية؛ و هذا يتفق مع ما وجدته فودة من أن توافر الحاسب الآلي في المكاتب أدى إلى رغبة عند العاملين في التعلم عنه [٢٥]، ويوضح جدول رقم ١٦ مقترحات المعلمات مرتبة على حسب أعلى نسبة تكرار.

جدول رقم ١٦. اقتراحات المعلمات لتسهيل تدريس المقرر

ت	المقـــترحات	نسبة التكرار٪
١	التقليل من المادة النظرية و تبسيطها و تعديل المنهج	١٠٠.٠
٢	توفير جهاز عرض data projector للشرح و توضيح العمل لجميع الطالبات في نفس الوقت	٩٨.٥
٣	زيادة عدد أجهزة الحاسب في المعامل	٩٧.٠
٤	وجود أكثر من معلمة في المعمل	٩٦.٣
٥	عمل صيانة دورية لأجهزة الحاسب	٩٥.٠
٦	زيادة عدد الحصص للمقرر	٨٢.٠
٧	توفير برامج تعليمية و برامج اتصالات	٨١.٠
٨	تعميم المقرر سريعا	٧٧.٣
٩	توفير جهة مساعدة للسؤال و الاستفسار عن مقرر الحاسب	٧٥.٠
١٠	عمل دورات للمعلمات و الإداريات عن الحاسب ليتمكن من استخدام المعمل	٤٢.٣
١١	توفير الاتصال بين المدارس عن طريق الحاسب	٣٣.٥
١٢	إعادة النظر في إخراج الكتب المقررة لتظهر بصورة شيقة و جذابة مضافة إليها الصور الملونة للتوضيح و التبسيط	٣٣.٠
١٣	وضع المقرر كنشاط لا صفي حسب ميول الطالبات للتقليل من عدد الطالبات حتى يتناسب عدد الأجهزة مع عدد الطالبات	٢٣.٠
١٤	البدء في تدريس المقرر في مراحل مبكرة من عمر الطالبة للتخفيف من صعوبته و تقليل الرهبة منه	١٥.٠

ثانيا: من وجهة نظر الطالبات

السؤال الأول: ما رأي الطالبة نحو إدخال الحاسب الآلي كمقرر دراسي؟

لمعرفة رأي الطالبات في إدخال مقرر الحاسب الآلي ضمن المنهج تم النظر في إجابتهن عن الأربعة الأسئلة الظاهرة في جدول رقم ١٧ ، و الذي ظهر به أن نسبة من الطالبات تصل إلى ٤٤.٢٪ رأين أن إدخال الحاسب الآلي كمقرر دراسي هي فكرة جيدة ؛

مقابل ٥٤.٥٪ التي لم ترى ذلك. كما أن نسبة ٧٣.٤٪ رأت أنه يفضل إدخاله إلى المستويات الأقل. وقد وافقت الأغلبية بنسبة ٨٦.٢٪ على أن تعلم الحاسب لا بد أن يبدأ منذ الصغر. و تقاربت النسبة بين الطالبات اللاتي رأين أن دخول المقرر قد أضاف عبئا دراسيا عليهن لمن لم يشعرن بذلك ؛ حيث إن نسبة ٥١.٦٪ لم ترَ أن هذا المقرر قد أضاف عبئا دراسيا إلى نسبة ٤٦.٦٪ شعرن أنه قد أضاف عليهن عبئا دراسيا.

جدول رقم ١٧. رأي الطالبات في إدخال مقرر الحاسب الآلي

العبـــارة	نعم ٪	لا ٪	لم تحدد ٪
إن فكرة إدخال الحاسب كمقرر فكرة جيدة	٤٤.٢	٥٤.٥	١.٣
يجب إدخاله على المراحل الأقل مستوى	٧٣.٤	٢٥.٣	١.٤
إن تعلم الحاسب لا بد أن يبدأ من الصغر	٨٦.٢	١٣.١	٠.٧
أضاف تعلم الحاسب عبئا دراسيا إلى جانب المقررات الأخرى	٤٦.٦	٥١.٦	١.٨

السؤال الثاني: هل تواجه الطالبة صعوبة في دراسة مقرر الحاسب الآلي؟ و بمـــاذا تتمثل هذه الصعوبة؟

مدى وجود صعوبـــة. يتضح من الجدول رقم ١٨ أن أغلب الطالبات بنسبة ٧٣.٣٪ واجهن صعوبة في تعلم مقرر الحاسب الآلي مقابل ٢٦.٦٪ لم يجدن صعوبة في تعلمه.

جدول رقم ١٨ . نسبة الطالبات اللاتي لقين صعوبة في الدراسة

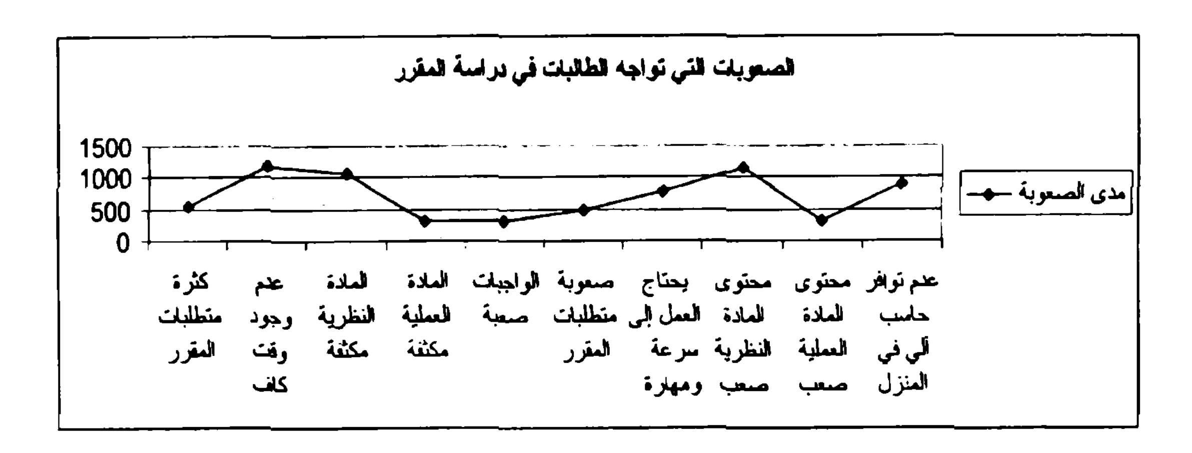
العبارة	العدد	النسبة المئوية
هناك صعوبة في تعلم المقرر	٢٠١٩	٧٣.٣٪
ليس هناك صعوبة في تعلم المقرر	٧٣٢	٢٦.٦٪
لم يحدد	٥	٠.٢٪

نوع الصعوبـــــة: يتضح من جدول رقم ١٩ أن أغلب الصعوبة التي واجهت الطالبات في دراسة مقرر الحاسب الآلي كانت مركزة حول المادة النظرية، تلاها عدم وجود وقت كاف للعمل في المعمل.

جدول رقم ١٩. نسبة الطالبات اللاتي لقين صعوبة في المقرر

الصعوبـــات	العدد	النسبة المئوية
كثرة متطلبات المقرر	٥٤٣	٪١٩.٧
عدم وجود وقت كاف للتدريب	١١٨٧	٪٤٣.١
المادة النظرية مكثفة	١٠٦٧	٪٣٨.٧
المادة العملية مكثفة	٣٢٢	٪١١.٧
الواجبات صعبة	٣١١	٪١١.٣
صعوبة متطلبات المقرر	٤٩٣	٪١٧.٩
يحتاج العمل إلى سرعة و مهارة	٧٦٧	٪٢٧.٨
محتوى المادة النظرية صعب	١١٦٧	٪٤٢.٣
محتوى المادة العملية صعب	٣٢٧	٪١١.٩
عدم توافر حاسب آلي في المنزل	٩٠٧	٪٣٢.٩

ويوضح الرسم البياني (شكل رقم ٢) أكثر الصعوبات التي اتفق عليها أغلب الطالبات في دراسة مقرر الحاسب الآلي.



شكل رقم ٢.

السؤال الثالث: ما المعلومات التي اكتسبتها الطالبة بعد دراسة المقرر لمدة سنة دراسية؟

للكشف عن مستوى الحقائق التي اكتسبتها الطالبات من تعلمهن لمنهج الحاسب الآلي، و للتعرف على الاهتمام الذي أحدثه هذا المقرر عند الطالبات عن الحاسب، قامت الباحثة بحساب التكرارات و النسب المئوية لإجابة أفراد العينة الكلية من الطالبات عن العبارات التي استمد بعضها من المنهج المقرر عليهن و البعض الآخر من المعلومات العامة. و قد أظهرت النتيجة كما نلاحظ من جدول رقم ٢٠ أن معلومات الطالبات سواء في المادة العلمية التي تمت دراستها أو المعلومات العامة لم تكن عالية، فتقاربت عدد الإجابات الصحيحة بما يماثلها ممن لم يعرفن الإجابة، أو كانت الإجابات تميل إلى نسبة أعلى من الخطأ عن الصواب؛ مع أن هذه الدراسة قامت بها الباحثة في نهاية العام الدراسي و قبل أسابيع قليلة من الاختبارات النهائية.

و قد لا تكون هذه النتائج غريبة ، إن تمت مقارنتـها بمـا أظهرتـه عينـة المعلمـات مـن عدم اهتمام أو تقبل الطالبـات لمقرر الحاسـب الآلي و خاصـة أنـه لم يدخـل رسميـا ضمـن المنهج الدراسي بعد.

جدول رقم ٢٠. النسب المئوية للإجابات الصحيحة و غير الصحيحة

ت	العبارة	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	لا يعرفن	لم يحدد
١	لا بد من وجود جهاز مودم لاستخدام الحاسب في الاتصال بأي شبكة	٤٤.٩	٧.٨	٤٣.٠	٤.٣
٢	ليس هناك فرق بين الذاكرة المؤقتة RAM و القرص الصلب	٣٦.٦	١٢.٠	٤٦.٨	٤.٦
٣	ليس هناك حاجة لتوافر خط هاتف عند استخدام الحاسب في الاتصالات	٥٣.٠	٢٢.٣	٢٠.٩	٣.٨
٤	دوس DOS أحد نظم التشغيل الذي حل مكانه نظام تشغيل ويندوز	٤٠.٤	١٠.٧	٤٣.٦	٥.٣
٥	تتشابه طريقة التخزين بين القرص الصلب و القرص المرن	٣٢.٠	٢٥.١	٣٨.٢	٤.٧
٦	يمكن لطفل بالابتدائي أن يعمل على الحاسب إن توافر البرنامج المناسب	٧٣.١	١٢.٨	١٠.٧	٣.٤
٧	نظاما التشغيل ويندوز ٩٥ أو ٩٨ يعتبران من نظم تشغيل الشبكات	٨.١	٥٠.١	٣٧.٧	٤.١
٨	لا تختلف نظم التشغيل بين أجهزة الماكنتوش و الآي بي أم والمتوافقات معها	٢١.٠	١٣.٠	٥٩.٧	٦.٣
٩	تتشابه طريقة التخزين بين القرص الصلب و القرص الضوئي CD-ROM	٢٤.٧	١٦.٠	٥٣.٧	٥.٦
١٠	مراكز الصراف الآلي ليس لها أي علاقة بتقنية الحاسب الآلي	٥٥.٠	٢١.٣	١٨.٦	٥.١

تابع جدول رقم ٢٠.

ت	العبارة	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	لا يعرفن	لم يحدد
١١	الماسحة الضوئية أكثر وحدات الإدخال استخداما في المحلات التجارية	٣٧،٤	١٧،١	٣٩،٧	٥،٨
١٢	يصعب تعلم الحاسب لذا يفضل الانتظار لتعلمه حتى انتقال الطالبة إلى الجامعة	٧١،١	١٨،١	٧،٩	٢،٩

مناقشة النتائج

أوضحت النتائج تشابها كبيرا بين نظرة المعلمات في مختلف مدن المملكة من حيث نوع الصعوبات التي تواجههن، و كانت الصعوبات الأكثر شيوعا هي في كون الحاسب الآلي لم يقرر بشكل رسمي، و بالتالي لم يأخذ بمحمل الجدية من قبل الطالبات، كذلك كان هناك تقارب بين ما رأته المعلمات و الطالبات من أن المادة النظرية إما صعبة أو مكثفة، و هو ما اتفق مع الصعوبة التي لمستها المعلمات و واجهتها الطالبات في دراسة هذا المقرر الذي ركز كثيرا على المادة النظرية.

كذلك كانت المقترحات متشابهة بين المعلمات، و تركزت على محاولة التخفيف من الصعوبة التي تواجههن في تدريس المقرر، من حيث الرغبة بتوفير جهاز عرض يساعد على الشرح بدلا من أن تمر المعلمة على كل جهاز على حدة؛ كذلك بطلب إعادة النظر في المادة النظرية من حيث الكثافة و طريقة العرض. كما شعرت المعلمة بعدم تقبل كثير من الطالبات للمقرر و خاصة طالبات القسم الأدبي، و هو ما يتفق مع ما وجدته فودة من أن طالبات التخصصات العلمية أكثر تقبلا للمقرر من طالبات التخصصات الأدبية [٢٦].

كما وضحت الدراسة أن هناك نقصاً كبيراً بعدد أجهزة الحاسب الآلي المتوافر في المعامل، خاصة في المدارس الصغيرة التي لم تحظ إلا بحوالي عشرة أجهزة، بينما كان عدد

الطالبات في الفصول مازال يتراوح ما بين ٣٠ - ٤٠ طالبة، مما وضع عبئا على المعلمات كانت نتيجته واضحة في الاقتراح رقم ١٣ بطلب تحويل المقرر إلى نشاط حتى تتخلص المعلمة من كثرة عدد الطالبات مقارنة بعدد الأجهزة. كما اتضح ذلك في الصعوبات التي واجهتها الطالبات من عدم توافر وقت كاف للتدريب، الذي يدل على الكثافة العددية للطالبات مقابل عدد الأجهزة.

و قد أوضحت النتائج أن معلومات الطالبات المكتسبة من دراسة هذا المقرر كانت ضعيفة للغاية و قد يعود ذلك كما ترى الباحثة في كون الطالبات لم يأخذن المقرر بمحمل الجدية، الأمر الذي أقرته المعلمات لأن الحاسب الآلي لم يكن مقررا رسميا.

التوصيات و المقترحات

لقد أوضحت الدراسة أن هناك صعوبات كثيرة تواجه المعلمات و الطالبات في تدريس و تعلم مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية للبنات في المملكة العربية السعودية، و في محاولة للتخفيف من هذه الصعوبات و حسب ما أظهرته نتائج هذه الدراسة يمكن أن نخرج بالتوصيات و المقترحات التالية:

١- أن يدخل تعلم الحاسب في المراحل الأولية مثل الابتدائي و المتوسط، و لو كمجرد نشاط إضافي حتى تزول رهبة الحاسب، و تتعلم الطالبات التعامل مع الجهاز قبل أن تبدأ الدراسة النظرية المكثفة في مراحل التعليم التالية.

٢- أن تبدأ دراسة هذا المقرر في الفصل الأول ثانوي بدلا من الثاني ثانوي لأسباب مختلفة منها:

- قبل أن تتخصص الطالبة و بالتالي لا يرتبط تعلم الحاسب بالميول العلمية أو الأدبية.
- أن تقسم المادة النظرية من حيث الكمية إلى ثلاث سنوات بدلاً من سنتين.

- كلما تم تقديم المقررات على عدد سنوات أكثر أصبحت نسبة الاستفادة منه أكبر.

٣- الاهتمام بزيادة عدد المعامل في المدارس الكبيرة.

٤- ضرورة زيادة عدد الأجهزة في المعامل عموما و في المدارس الصغيرة خصوصا، بحيث لا تضطر أكثر من طالبتين من العمل على جهاز واحد.

٥ - أن تنشأ إدارة خاصة لصيانة المعامل، و ذلك للقيام بالصيانة الدورية حتى لا تتعطل الأجهزة و الذي يؤدي بالتالي إلى معاناة المعلمات و الطالبات من نقص أشد في الأجهزة.

٦ - أن يتوافر في كل معمل جهاز عرض يساعد المعلمة على الشرح و الإيضاح مرة واحدة، بدلا من الحاجة إلى تكرار الشرح لكل طالبة أو مجموعة من الطالبات.

٧ - أن تعين مشرفات معامل أو معلمات أكثر حتى يخفف العبء عن المعلمة، وذلك لتتمكن المعلمة من مد يد المساعدة لأكثر عدد ممكن من الطالبات في نفس الوقت.

٨ - أن تقدم دورات تدريبية للمعلمات عن الحاسب حتى يتمكن من الاستفادة من معمل الحاسب في خدمة المقررات الدراسية الأخرى، خاصة مع توافر كثير من البرامج التعليمية في الأسواق مثل تعلم القرآن الكريم.

٩ - أن تقدم دورات تدريبية للإداريات عن الحاسب حتى يتمكن من المساعدة في الإشراف على المعمل أو الإبلاغ عن أعطال الأجهزة عند الحاجة إلى ذلك.

١٠ - ضرورة إيجاد وحدة خاصة بالحاسب بالآلي في الرئاسة العامة لتعليم البنات، تقدم يد العون و المشورة التقنية و العلمية و البرمجية للمعلمات.

١١ - أن توصل المعامل بشبكة الإنترنت لتتمكن المعلمة من تطبيق الجزء الخاص من المقرر الدراسي عن الإنترنت، و حتى يتم تدريب الطالبات بالاستفادة من خدمات الإنترنت في الحصول على المعلومات والاتصال.

١٢ - أن توصل المدارس بشبكة عن طريق الحاسب حتى تتمكن المعلمات من الاستفسار أو الاستفادة من خبرات المعلمات الأخريات في كل ما يتعلق بتدريس الحاسب الآلي.

المراجع

[١] وزارة المعارف، نصوص وثائقية . "نص تنظيم و برامج التعليم الثانوي المطور." *مجلة التوثيق التربوي*، مركز المعلومات الإحصائية و التوثيق التربوي، ٢٦ ، ٢٧ (١٤٠٥/١٤٠٦هـ)، ١٤٥-١٦٢.

[٢] الفنتوخ، عبد القادر، وعبد العزيز السلطان. "الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الكونية." *رسالة الخليج العربي*، ٢٠، ع٧١ (١٩٩٩م)، ٩٦ .

[٣] الهدلق، عبد الله. "الحاسب الآلي في التربية و التعليم." ورقة عمل مقدمة في اللقاء التربوي الثامن، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الوكالة المساعدة للإشراف التربوي، ١٤٢٠/١٤٢١هـ، ٥-٢٦.

[٤] بن دهيش، خالد، و الرواف، عبد الرحمن. "الحاسب الآلي بالرئاسة العامة لتعليم البنات." ورقة عمل مقدمة في اللقاء التربوي الثامن، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الوكالة المساعدة للإشراف التربوي، ١٤٢٠/١٤٢١هـ، ٢٩-٥٧.

[٥] حمدان، محمد زيدان. *المنهج، أصوله و أنواعه و مكوناته*. الرياض: دار الرياض. ١٩٨٢م .

[٦] مرسي، محمد عبد العليم. *المعلم - المناهج .. .. و طرق التدريس*. الرياض: دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.

[٧] المغيرة، عبد الله. *طرق تدريس الرياضيات*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م .

[٨] عميرة، إبراهيم، وفتحي الديب. *تدريس العلوم و التربية العلمية*. ط١٤. القاهرة: ، دار المعارف، ١٩٩٧م.

[٩] Cronbach, L. J. "Course Improvement through Evaluation," *Teachers College Record*, 64, (1963), 672-83.

[١٠] Scriven, M. "Prose and Cons about Goal - Free Evaluation." *Evaluation Comment*, 3 (1972), 4.

[١١] Steele, S.M. Contemporary Approaches to Program Evaluation and Their Implications for Evaluating Programs for Disadvantaged Adults. *Syracuse: Eric Clearinghouse of Adult Education*, 1963.

[١٢] Worthen, B. R., and J. R. Sanders, *Educational Evaluation: Theory and Practice*. *Worthington*,

Ohio: Charles A. Jones, 1973.

[١٣] Webster, W. J. and D. L.Stufflebeam, "The State of Theory and Practice in Education Evaluation in Large Urban School Districts," *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Toronto, 1978.

[١٤] Crobach, L. J. et al., *Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass*, 1980.

[١٥] Lai, M. K. "Evaluating A Computer Education Program Qualitatively and Quantitatively." *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 68th, New Orleans, LA, April 1984.

[١٦] Courts, P.L. and K. H. Mclnerney. *Assessment in Higher Education, Politics, Pedagogy, and Portfolios. Westport, CT: Praeger Publishers*, 1993.

[١٧] Banta, T. W., J. P. Lund, K. E. Black and F. W. Oblander. *Assessment in Practice, Putting Principles to Work on College Campuses*. San Francisco, *Jossey-Bass Publishers*, 1996.

[١٨] Eley, M. G. and E. J. Stecher. "A Comparison of Two Response Scale Formats Used in Teaching Evaluation Questionnaires." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, no.1 (1997), 65-79.

[١٩] Boyd, C. "Education as Business." *Florida Trend*, (February 1994), 7-9.

[٢٠] Astin, A. W. *Assessment for Excellence, the Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. New York, : *Macmillan*, 1991.

[٢١] Bolman, L. G., and T.E. Deal. *Reforming Organizations, Artistry, Choice and Leadership*. 2nd ed. San Francisco, : *Jossey-Bass*, 1997.

[٢٢] Davis, B.G. *Tools for Teaching*. San Francisco, : *Jossey-Bass*, . 1993.

[٢٣] فودة، ألفت. "أثر استخدام المعمل في تدريس مقرر حاسب آلي على التحصيل الدراسي لطالبات كلية دراسة ميدانية،" *رسالة التربية و علم النفس*، ١٢ (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م)، ١٠١-١٢٥.

[٢٤] فودة، ألفت . " قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني و التقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي و البرمجة على طالبات كلية التربية- دراسة ميدانية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم و الدراسات الإسلامية*، " ١١، ع٢ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، ١٠١-١٢٢.

[٢٥] فودة، ألفت. مدى توفر و استخدام الحاسب الآلي في المكاتب الإدارية في جامعة الملك سعود. الرياض: مركز البحوث، مركز الدراسات الجامعية للبنات، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

[٢٦] فودة، ألفت. " أسباب الصعوبات التي تواجه بعض طالبات كلية التربية في مقرر حاسب آلي. " *رسالة الخليج العربي*، ١٩، ع٧٠ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، ١١٣-١٥٤.

Evaluating the Computer Curriculum Applied in the High Schools in the Presidency of Girls Education

Olfat M. Fodah
Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract . The purpose of this study was to evaluate the computer program applied for the first time in some selected girls high schools throughout the Kingdom of Saudi Arabia, from the viewpoint of both the teachers and the students. The results showed that teachers and students both had a hard time dealing with the new course. The teachers found the students not disciplined enough to learn and take the course seriously because it was not yet officially required. Teachers found the theoretical part of the curriculum hard to teach while the students found it hard to study. Additionally, they had a problem where the number of students exceeded the number of computers available in the computer labs; moreover, computer equipment was constantly failing due to lack of maintenance.

Teachers have suggested different ideas to lessen the problems they are facing, such as asking the administration to provide a data projector in every lab. They also want a department that is responsible for the computer curriculum where they can turn to when they need help.

The study also showed that student knowledge about computers at the end of the year was very limited, which confirmed what teachers had previously indicated about students not caring about the course. It was also found that computer labs were not hooked up to an outside network of any kind.

الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطوّر مقترح

حمدان علي حمدان نصر

أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢١/١١/٢٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٢هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة التعرّف إلى استراتيجيات وممارسات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تنفيذ دروس القراءة في ضوء أنموذج تعليمي مقترح تمّ تطويره لهذه الغاية. ويضم النموذج أربع استراتيجيات متنوعة مترابطة ومتكاملة تشمل: المعالجة الصوتية (الفونولوجية)، ومعالجة المضمون، ومعالجة النص للتفكير، وإجراء التكامل بين مهارات اللغة الرئيسة.

طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من ٢١٨ معلم ومعلمة لغة عربية يدرّسون طلبة الصفين الرابع والسابع الأساسيين، تمّ اختيارهم عشوائياً من تسع مديريات تربية وتعليم في ألوية ومحافظات مناطق وسط وشمال الأردن.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة اشتقت من النموذج التعليمي المقترح تألفت من ٢٨ ممارسة تعليمية، وأجريت للأداة معاملات الصدق والثبات اللازمة، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ٠.٨١.

ولمعرفة مدى استخدام المعلمين للاستراتيجيات والممارسات المرتبطة بها اعتمد الباحث أسلوب الزيارة الصفية، والملاحظة المباشرة للتدريس من ملاحظين دربوا لتنفيذ هذه المهمة، حيث تمّ رصد ممارسات التعليم من خلال مشاهدة حصتين لكل معلم بينهما فترة زمنية لا تقل عن ١٤ يوماً.

أظهرت الدراسة وجود انخفاض في أداء المعلمين على أداة الدراسة، وعدم وجود فرق دال بينهم يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، في حين وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء المعلمين في تدريس القراءة يعزى إلى متغير الصف لصالح معلمي الصف السابع. كما ظهر فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات أداء المعلمين على الأداة يعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

كما أظهرت الدراسة وجود فرق دال عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء المعلمين على ممارسات تدريس القراءة يعزى إلى متغير مديرية التربية لصالح عدد من مديريات التربية والتعليم موضع الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الدراسة عددا من التوصيات.

خلفية الدراسة وأهميتها

أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت أوجها في القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلمها وتعليمها، بما يتلاءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتعامل معها بوعي وعقل مفتوح؛ ذلك لأن القراءة كانت وما زالت وستبقى أداة التعلم، ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة.

وتشير الأبحاث والدراسات في هذا الميدان إلى أن التحول من استخدام الطرق والأساليب القديمة في تدريس القراءة، إلى استخدام استراتيجيات ومعالجات أكثر حداثة وفاعلية قد تم في كثير من دول العالم منذ فترة بعيدة، في حين لم يحدث مثل هذا التحول في معظم دول العالم الثالث. حيث ما زال تنفيذ دروس القراءة في مختلف مراحل التعليم يتم بطرق تقليدية، لا تستند إلى أسس علمية، ولا تأخذ بالتطور الذي طرأ على مفهوم القراءة، ودورها في التربية اللغوية والذهنية [١، ص٧٣٥؛ ٢، ص٤٩].

وبالرغم من وفرة الأبحاث التي أجريت حول القراءة، وطرق تدريسها، إلا أن هذا الميدان ما زال يفتقر لمزيد من البحوث النوعية والتجريبية التي تستهدف العمل على

تطوير استراتيجيات تعليمية متقدمة تأخذ بالاعتبار نتاجات التعلم القرائي، والاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة، وطبيعة العلاقات القائمة بين مهارات اللغة من ناحية، بينها وبين التفكير من ناحية ثانية [٣، ص١٨].

وهناك ما يشير إلى أن خبراء مناهج القراءة وأساليب تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات، ومداخل أكثر تطورا في تعليم مهارات القراءة، ذلك لأن القراءة في طبيعتها عملية ذهنية أدائية معقدة، تتكون من عدد من المهارات الفرعية التي يصعب تعليمها بمعزل عن التداخل، والتكامل مع المهارات اللغوية الأخرى. بالإضافة إلى أن كفاءة مواقف تعليم القراءة تتأثر بالخبرات السابقة للطلبة المتعلمين، وهي متنوعة ومتباينة. ناهيك عن الاختلاف في نصوص القراءة من حيث الشكل والمضمون، وطبيعة المشكلات التي تتناولها. ويزداد الأمر صعوبة عندما تقضي مواقف تعليم القراءة أن يعمل المعلم في بيئات لغوية متنوعة، تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة، بيئة فريدة ومميزة. ومعلم القراءة هو المسؤول عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن أمرا في غاية الصعوبة [٤].

وتؤكد هذه التحديات نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في السنوات القليلة الماضية في مناطق مختلفة من العالم، والتي خلصت إلى أنه ليس من السهل اعتماد استراتيجيات تدريس بعينها تكون صالحة لتناول دروس القراءة، ولمختلف مراحل التعليم [٥].

وتعد الاتجاهات المتوافرة لدى معلمي القراءة نحو ماهية القراءة، وعلاقتها بمهارات اللغة الأخرى، ودورها في مواقف الدرس والحياة من العوامل المؤثرة في تحديد ممارسات التعليم، ونوعية الاستراتيجيات المستخدمة [٦]. فأصحاب النظرة التفسيرية مثلا يرون أن التعليم القرائي الفعال هو الذي يتيح للطلبة ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة ذات العلاقة بالمقروء، ويعلون من شأن التفاعلات الاجتماعية في مواقف تعليم القراءة، ويولون

أهمية للعملية process على حساب الناتج product ، ويؤكدون أهمية استخدام استراتيجية التعلم الزمري ، والتعاوني. على حين يرى أصحاب الاتجاه التحويلي أن المعرفة تقدم في صورة كاملة وصحيحة ، ولا يقوى الطلبة على تغييرها ، أو إعادة صياغتها ، ولذا فإن أدوارهم تقتصر على تلقي المعلومات والأفكار من النصوص مدار القراءة. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أهمية استخدام طريقة المحاضرة في تنفيذ دروس القراءة [٧، ص ص٩ -٢٣].

وهناك من يرى أن التعليم القرائي الفعال هو الذي يتيح للطلبة فرص المشاركة وتبادل الآراء ، ومحاورة الكاتب في إطار من الحرية والأمن لتطوير مواقف عقلانية تجاه النص ، ومشتملا ته وتدعيم التفكير الناقد. ويتطلب ذلك تصميم نشاطات لغوية تعلي من شأن مستويات التفكير الثلاثة وهي التلخيص ، والتطبيق ، والتقويم ، واستخدامها في مرحلة ما قبل القراءة وفي أثنائها وفي ما بعدها [٨].

ولعل من بين العوامل المؤثرة في تحديد كفاءة التعليم القرائي الفعال ، وعي المعلم بعملية القراءة ، وتصوره لكيفية حدوثها. فهناك من يتبنى النماذج التي تؤكد أن النص هو مصدر الأفكار والمعلومات والمعاني ، فيما يرى آخرون أن المعنى في ذهن القارئ ، وأن النص ما هو إلا وسيلة لمساعدته على صناعة الأفكار والمعاني ذات الصلة. وهناك من ينظر إلى القراءة على أنها عملية اجتماعية تقوم على التفاعل بين القارئ والكاتب. ولاشك أن هذا التباين في النظر إلى كيفية حدوث القراءة أدى إلى الاختلاف في وجهات النظر حول الاستراتيجيات والممارسات ، والنشاطات اللغوية المناسبة لتعليم القراءة [٩].

وتعد معالجة نص القراءة من الناحية الأدائية (الصوتية) من بين استراتيجيات التدريس التي حظيت باهتمام الباحثين وخبراء تعليم القراءة ، حيث كشفت نتائج الأبحاث عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الأداء القرائي ودرجة استيعاب القارئ

والمستمع، وتذوقهما لمواطن الجمال والإثارة الفكرية والوجدانية في المقروء [١ ، ص٣٧٣؛ ١٠ ، ص١٤؛ ١١ ، ص٩٥٥].

وليس أدلَّ على أهمية توظيف محتويات النص في تنمية مهارات السرعة، والمرونة وتلوين الأداء القرائي في مواقف تعليم القراءة مما ذكر بعض الباحثين من أن أكبر مجالات البحث غنى تلك المتعلقة بالجانب الصوتي للقراءة، الأمر الذي أدى إلى أن يتجه تعليم دروس القراءة في الوقت الحاضر نحو استغلال الجانب الشفهي [١٢ ، ص ص٣٧-٣٨؛ ٢ ، ص ص٥٢-٥٣؛ ١٣ ، ص٢٢؛ ١٤ ، ص٣٦].

ويدعّم هذا الاتجاه ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات التجريبية الحديثة من وجود أثر دال للنشاطات الكلامية المصاحبة لعمليات تعليم القراءة على تنمية مهارات التفكير بعامة والتفكير الناقد بخاصة [١٥ ؛ ١٦ ، ص٢٢؛ ١٧ ، ص٣٣] وهناك ما يشير إلى أن توظيف المدخل الشفهي في تعليم القدرة القرائية بمكوناتها الثلاثة؛ الآلية والاستيعابية والانفعالية يتطلب استخدام تقنية التعلّم التعاوني cooperative learning، التي تتيح للطلبة المتعلمين ممارسة أشكال مختلفة من التعاون وتبادل الآراء حول القضايا، والمشكلات الواردة في المقروء، وتطوير مواقف وأحكام أكثر نضجاً وإبداعًا حيال هذه القضايا [١٨ ، ص ص٢-٤؛ ١٩ ، ص٤٧].

ويرى الباحث أن هذه الأفكار والآراء المتعلقة بتعليم القراءة أدت إلى إثراء ميدان تعليم القراءة، وأسهمت بشكل أو بآخر في ولادة نماذج وتصورات وطرق تدريس جديدة. فقد صممت مارثا Martha نموذجاً لتعليم نص القراءة يقوم على المنحى التفاعلي، ويركز على تعليم العملية والناتج من القراءة في آن واحد. وترى أن تنفيذ درس القراءة يجب أن يتم وفق خطوات إجرائية متدرجة، ودينامية، يتاح للطلبة فيها تكوين فكرة أولية عن المقروء من خلال ممارسة القراءة الصامتة، ومحاولة استدعاء الخبرات السابقة المتوافرة لدى القارئ التي لها علاقة وثيقة بموضوع القراءة، يلي ذلك

تناول النص من حيث الشكل والمضمون باستخدام آليات التعلم التعاوني ، حيث تقوم المجموعات الصغيرة بتنفيذ نشاطات لغوية وبحثية متنوعة ، تستهدف تعرف المفاهيم والأفكار والمعاني الضمنية ، واكتشاف العلاقات القائمة بينها في خطوة سابقة لقيام الطلبة بممارسة نشاطات تستند إلى التكامل بين مهارات اللغة ؛ يتم من خلالها إعادة بناء النص ، وتقويمه ، ومحاورة الكاتب [٢٠].

وطور بوس Bos وأندرسون Anderson طريقة لتدريس القراءة تتيح للطلبة ممارسة نشاطات بحثية ، وتفكيرية ، وأدائية قائمة على المنحى التكاملي بمستوياته المختلفة. وتستخدم هذه الطريقة في تعليم نص القراءة خلال ثلاث مراحل ؛ الأولى ما قبل القراءة وفيها يتاح للطلبة وضع أهداف للقراءة ، وتعيين الأفكار الرئيسة في النص المقروء ، ومناقشتها ودمجها بالخبرات السابقة المتوافرة ، والتعبير عن ذلك بنشاطات كتابية مناسبة. وفي المرحلة الثانية يمارس الطلبة تحت إشراف المعلم نشاطات قرائية حول جوانب النص ؛ بقصد تعميق الوعي بالمضامين ، والأفكار الواردة ، وتحديد غرض الكاتب ، وإنتاج أفكار ومعان مرتبطة بموضوع النص. أما المرحلة الثالثة ، فتنصب جهود المعلم والطلبة فيها على ممارسة نشاطات قرائية ، وتنفيذ نشاطات قائمة على التكامل اللغوي ، بهدف تنمية القدرات العقلية العليا higher order thinking المستهدفة [٢١].

وتمكن قمحي Kamhi وكاتس Catts من وضع تصور لتعليم القراءة قائم على أبعاد القدرة القرائية ، يقضي هذا التصور إتاحة الفرصة للطلبة للتدرب على قضايا صوتية ، ومهارات قرائية أدائية باستخدام أمثلة وتطبيقات من محتوى نص القراءة. وفي مرحلة تالية ، يتاح للطلبة استخدام الخصائص النصية والقرائن السياقية لاكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار والمعاني الواردة في النص ، والوصول إلى مستويات من الاستيعاب القرائي. ثم الانتقال بالطلبة إلى ممارسة أنماط التفكير النقدي ، والإبداعي الذي يتطلب نقد

المقروء، وإعادة بناء النص، وتقديم الأفكار والآراء غير المألوفة ذات الصلة بموضوع القراءة [٢٢، ص ص ١٦٠-١٦٨].

وطورت رو Roe طريقة لتعليم نص القراءة تقوم على تعريف الطلبة بموضوع النص، ثم إتاحة الفرصة لهم لتطوير أفكار وأحكام حول بعض جوانب النص من حيث الشكل والمضمون، وتفسير هذه الأحكام وترجمة أفكارهم إلى لغة ملفوظة. يلي ذلك قيام الطلبة بتدريبات ونشاطات لغوية فردية و/أو زمرية حول ما يشتمل عليه النص لتنمية قدرات قرائية مستهدفة. وفي خطوة أخيرة يوجه المعلم الطلبة لممارسة أشكال مختلفة من القراءة بقصد إعادة بناء النص المقروء، وتقديمه في صورة أعمال أدبية و/أو تنظيمية جديدة، لكي يدرك الطلبة أن ما تعلموه من تناول نص القراءة له معنى، وأنهم قادرون على توظيفه في مواقف الدرس والحياة [٤].

وفي هذا الإطار يرى دن وآخرون Dunn and others أن الأخذ بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الحية يقضي بأن تتم معالجة نص القراءة في ضوء النظرة الكلية للغة، حيث إن المعرفة بقواعد بناء الجملة، وبالروابط، والصور البيانية، والمعاني المجازية، وأساليب تنظيم النص تجعل الطلبة أقدر على استيعاب المقروء، والانطلاق في ذلك إلى ممارسة عمليات عقلية عليا مستهدفة. ويقترحون تصورا لمعالجة المقروء يتمثل بداية في المعالجة الصوتية للوحدات اللغوية موضع القراءة من خلال عمليات الربط بين نشاطات القراءة الجاهرة والاستماع، ومعالجة المضامين باعتماد نشاطات كتابية متنوعة توفر للطلبة فرصة استيعاب المعاني والفكر وتدوينها بعد إعادة صياغتها، مع الأخذ بالاعتبار تعريض الطلبة إلى أسئلة حول ما يشتمل عليه النص تستهدف تنمية قدراتهم على عمل استنتاجات وتنبؤات، وتوليد أفكار إبداعية حول ما يقرؤون [٢٣، ص٥٦٧]. ويقترح وايتهد Whitehead برنامجا جديدا لتعليم القراءة لطلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في نيوزيلندا يقوم على النظرية الكلية في تعليم اللغة، ويرى أن دروس القراءة يجب أن تنفذ

خلال أربع مراحل إجرائية متكاملة ؛ يتم خلال المرحلة الأولى إثارة خبرات الطلبة حول موضوع نص القراءة من خلال قيام الطلبة بعمليات التصفح والمناقشة ووضع أهداف محددة للقراءة ، يلي ذلك تنفيذ نشاطات لغوية وبحثية متنوعة بقصد تحقيق هذه الأهداف ، ومعرفة ما إذا كان الطلبة قادرين على إدارة استيعابهم أثناء القراءة. وفي معالجة أخيرة للنص يتاح للطلبة القيام بنشاطات لغوية مرتبطة بمشكلة النص بهدف إثراء خبراتهم ، وتطوير مهاراتهم اللغوية الأخرى ، وبذلك يصبح درس القراءة محورا ومنطلقا لتنمية لغوية شاملة [٢٤].

ويرى سمبسون Simpson ، أحد خبراء القراءة ، أن معالجة النص التعليمي للقراءة ، تتطلب التدريب على عمل الاستنتاجات ، وإصدار الأحكام ، ونقد المقروء ، وتقويمه ، وتطوير القدرة لدى الطلبة على عمل الملخصات ، وإعادة صياغة النص أو جزء منه. كما يؤكد أهمية أن يطور الطلبة أشكالا من الكلام حول الخصائص الفنية للنص وسمات الكاتب ، بهدف زيادة الوعي بالمشكلات المطروقة والحلول ، والأفكار المقترحة بشأنها ، وجعل القراءة والكلام عمليتين متكاملتين ، ومتداخلتين [٢٥].

وعلى الصعيد العربي قدم أحمد المهدي تصورا معاصرا لتعليم نص القراءة يعتمد على المدخل الفكري - الوظيفي Rational Funcutional Approach إذ يرى أن القراءة يجب أن تكون وسيلة لتنمية عمليات الاتصال والفكر والتأمل ، والتبصر والتذوق. وأن أفضل تصور لتطبيق اللغة هو أن ينظر إلى مكوناتها ولإغراض تعليمها وتعلمها على أنها كل ، أو هيكل كروي محوري مكون من طبقات فوق بعضها ، لا تغنى فيها طبقة عما عداها من طبقات. وفي تعلمها واستخدامها تجب العناية بقطاعاتها الرئيسة التي تمثل مكونات اللغة في آن واحد. لابل يذهب إلى أبعد من ذلك حين يطالب بأن يتم تعليم القراءة من خلال المناهج الدراسية الأخرى ، ويقضي تطبيق هذا التصور تدريب معلمي القراءة على

تصميم نشاطات قرائية متكاملة ، ومتسلسلة ، تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا للطالب القارئ [٢٦ ، ص١٤].

وبالرغم من الجهود التي بذلت وما زالت تبذل من أجل تطوير استراتيجيات فعالة لتعليم نصوص القراءة تأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات الحية ، والتقدم التقني في هذا الميدان ، إلا أن الشكوى من انخفاض كفاءة التعليم القرائي ما زالت قائمة ، وتشكل ظاهرة تكاد تكون عامة ؛ فقد أظهرت أبحاث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن معظم معلمي القراءة لا يمتلكون مهارات التدريس الفعال ، وأنهم بحاجة إلى استخدام أساليب تدريس تأخذ بالاعتبار دور التعليم القرائي في التنمية اللغوية الشاملة [٢٧].

وفي اليابان ارتفعت الأصوات في الربع الأخير من القرن العشرين مطالبة معلمي اللغتين الأولى والثانية بوجوب إعادة صياغة المحتويات التعليمية ، وزيادة الاهتمام بالتطبيقات اللغوية ، وتنمية مهارات التفكير الناقد ، بما يتلاءم وأهداف التعلم المستقبلي ، مؤكدين أن الطلبة لن يكونوا قادرين في الألفية الثالثة على التعامل مع نتاجات الثورة المعلوماتية والتقنية إذا لم يتدربوا من خلال مواقف التعليم المختلفة على التفكير المنطقي ، وإذا لم تتشكل لديهم اتجاهات إيجابية في التعامل بفاعلية مع المعلومات والبيانات في إطار اللغة السليمة [٢٨].

أما تعليم القراءة في المدرسة العربية ، فإنه يفتقر إلى الطرق والمعالجات الحديثة التي تجعل من حصة القراءة العربية حصة استمتاع باللغة استماعا ، وحديثا ، وقراءة ، وكتابة ، وإبداعا وتذوقا. حيث يجرى تعليم مهارات اللغة بشكل خاطئ تماما وبأسلوب اعتباطي ، لا يستند إلى مبادئ وحقائق وأسس علمية ، ومسلمات لا تقبل الجدل ، لعل أهمها تناول مهارات اللغة في ضوء منظور تكاملي وشمولي [٢ ، ص٥١].

وبالرغم من التوصيات التي صدرت عن المؤتمرات والندوات العديدة التي عقدت في عدد من البلدان العربية بشأن تحسين نوعية التعليم اللغوي، ووجوب إعادة النظر في مناهج التعليم، وبرامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية في الجامعات، والعمل على تطوير استراتيجيات تعليم تأخذ بالاعتبار الدور المتجدد للقراءة في القرن الحادي والعشرين، إلا أن هناك ما يشير إلى انخفاض كفاءة تعليم القراءة في جميع مراحل التعليم. ناهيك عن النقص الحاد في الدراسات التجريبية في الوطن العربي التي تستهدف الكشف عن الفاعلية النسبية لطرق التدريس شائعة الاستخدام [١ ،ص٧٣٥ ؛ ٢ ، ص ص٧١-٧٢ ؛ ٢٩ ، ص١٧٠].

أما في الأردن، فقد أكدت ندوة التطوير التربوي التي عقدت في عمان عام ١٩٩٤م ضرورة العمل على تطوير استراتيجيات تعليمية لتدريس اللغة الأم وفنونها المختلفة، تأخذ بالاعتبار دور الطالب، وطبيعة ناتجات التعلم اللغوي المنتظرة، بالإضافة إلى وجوب الأخذ بالاعتبار مواءمة هذه الاستراتيجيات للتطورات التكنولوجية ذات العلاقة بمنهاج تعليم اللغة العربية في محاولة للحد من تفشي ظاهرة الضعف اللغوي وانخفاض التحصيل في المعرفة اللغوية لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة [٣٠].

وانطلاقا من هذا الواقع، فإن الدراسة الحالية تسعى لوضع تصور مقترح لتعليم نصوص القراءة، يأخذ بالاعتبار الاتجاهات العالمية في النظر إلى القراءة على أنها عملية وناتج في آن واحد، وتشكل في الوقت ذاته مدخلا لتشكل و/أو تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين. ويقوم هذا التصور على تناول نص القراءة ومعالجته من النواحي الصوتية (الفونولوجية)، والدلالية، والتفكيرية. واللغوية في إطار من التكامل والتداخل فيما بينها.

وتجيء استراتيجيات ومعالجة نص القراءة هذه في تكاملها وترابطها منطقيا متفقة مع ما يراه الخبراء من أن عملية القراءة تتم وفق ثلاثة أنظمة تتكامل وتترابط في ما بينها،

وهي النظام الصوتي والكتابي، والنظام التراكيبي، والنظام الدلالي. وأن أي نظام منها لا يعمل بمعزل عن النظامين الآخرين [٢١].

ويرى الباحث أن الدراسة الحالية في أهدافها وإجراءاتها تعد امتدادا للجهود المحلية والعربية والدولية الرامية إلى توظيف استراتيجيات جديدة لتعليم القراءة، تستجيب لروح العصر، وتتواءم وأهداف التعلم المستقبلي. وربما امتاز هذا التصور المقترح لتعليم القراءة مدار البحث عن غيره من النماذج والتصورات السابقة في تحديد الإجراءات، وأنماط السلوك اللازمة لتطبيق الاستراتيجية بصورة عملية في معالجة نص القراءة مدار التعليم، وتعرف مدى استخدام معلمي القراءة هذه الاستراتيجيات والممارسات المرتبطة بها، خاصة وأن معلمي اللغة العربية يخضعون لبرامج تدريبية متقدمة ضمن خطط التطوير التربوي المعمول بها في الأردن لتحسين كفاءة التعليم في القرن الحادي والعشرين.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها أيضا من أنها تجئ منسجمة في أهدافها مع ما أشارت إليه استراتيجية تطوير التربية العربية من ضرورة تطوير تجارب، وطرق تدريس قائمة على المنحيين التكاملي والعقلي في تعليم مناهج اللغة العربية [٢٦، ص١٤]. كما تجيء متناغمة مع الدعوات التي تطالب بوجوب الأخذ بالمرتكزات الجديدة لتطوير استراتيجية إعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين بحيث تتوجه برامج إعداد المعلمين إلى تجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق لكي يصبح معيار الفاعلية في التدريس، قدرة المعلم على ترجمة الأفكار النظرية في ميدان التخصص إلى ممارسات وأداءات عملية، ينفذها المعلم والطلبة في مواقف التعليم [٣٠].

وفي ضوء ما سبق، واستنادا إلى المؤشرات الدالة على انخفاض كفاءة التعليم القرائي، فإن الحاجة ماسة إلى تطوير نماذج تعليمية مبتكرة في هذا الميدان، وتجريبها، والتثبت من فاعليتها في مواقف التطبيق، خاصة وأن البحث في هذا الميدان في العالم العربي بعامة، والأردن بخاصة، ما زال محدودا. حيث إنه في حدود معرفة الباحث لم يتم

العثور على دراسة واحدة تناولت بالبحث وضع تصور مقترح لتعليم نص القراءة، والتحقق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية في الأردن استراتيجيات وممارسات هذا النموذج. لذا فإنه من المنتظر أن تساهم هذه الدراسة في سد النقص في هذا المجال، وتفتح الطريق أمام الباحثين، وخبراء تعليم القراءة لمزيد من محاولات التطوير لتصورات ونماذج تدريسية قائمة على الواقع الفعلي، تدفع بتعليم القراءة بخاصة واللغة العربية بعامة قدما إلى الأمام.

مشكلة الدراسة

استنادا إلى الآراء والأفكار والتصورات النظرية المقترحة لتعليم دروس القراءة الواردة في مقدمة هذه الدراسة، وأخذا بتوصيات بعض الدراسات العربية والأجنبية السابقة، وتمشيا مع الاتجاهات المعاصرة في النظر إلى دروس القراءة كمدخل لتنمية القدرات الذهنية واللغوية لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وفي محاولة من الباحث تقديم ما يمكن أن يساهم في تطوير طرق تدريس القراءة العربية، والارتقاء بها إلى مستويات أكثر تقدما استجابة لروح العصر، فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في تقويم واقع تعليم دروس القراءة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء نموذج مطور لتعليم القراءة أعد لهذه الغاية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص استراتيجيات تدريس القراءة التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن، والذين يحظون باهتمام خاص من القائمين على برامج الإعداد والتكوين، والتدريب أثناء الخدمة ضمن خطة التطوير التربوي، الرامية إلى إحداث نقلة نوعية في عمليات التعليم بعامة، والتعليم اللغوي بخاصة، من خلال نموذج تعليمي متطور مقترح للقراءة يقوم على أربع استراتيجيات

متكاملة، وثمان وعشرين ممارسة تعليمية/تعلمية مرتبطة بها صمم لهذه الغاية. وبالتحديد، فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن استراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح ؟

س٢: هل يختلف استخدام استراتيجيات وممارسات نموذج تعليم القراءة المتطور باختلاف كل من متغيرات الجنس (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/دبلوم معلمين)، والخبرة في تدريس اللغة العربية (أقل من ١٠ سنوات/عشر سنوات فأكثر) ؟

س٣: هل يختلف استخدام المعلمين استراتيجيات وممارسات نموذج تعليم القراءة باختلاف مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الرابع/السابع) ؟

س٤: هل يختلف استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات النموذج القرائي المطور باختلاف مديرية التربية التي يعمل فيها معلم اللغة العربية ؟

مصطلحات الدراسة

النموذج التعليمي

يعرف النموذج التعليمي بأنه مجموعة الإجراءات والعمليات التي يتم تنفيذها في ضوء إطار نظري وفلسفي يحكم ممارسات المعلم والطلبة داخل غرف التدريس، ويتم محاكاة النموذج وتقليده من المعلم و/أو الطلبة لاكتساب بعض كفايات التدريس و/أو تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتتم المحاكاة عادة إما بصورة شعورية أو لاشعورية [١٦، ص٢٣]. وهناك من يرى بأن النموذج في تعليم اللغات قد يكون شيئا أو شخصا ما يستخدمه المتعلم كمعيار أو هدف يحاكيه لإتقان مهارة أو عملية معينة ضمن زمن محدد وظروف معينه [٣١، ص٣٥٥؛ ٣٢، ص١٦٨].

ويعرف النموذج في الدراسة الحالية بأنه تصور نظري مقترح للاستراتيجيات والممارسات التدريسية المرتبطة بها، يأخذ بالاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة، قابل للتطبيق يمكن معلم اللغة العربية والطلبة من استخدام الاستراتيجيات والممارسات بصورة إجرائية لمعالجة نص القراءة المقرر من حيث الشكل والمضمون وفق أربع عمليات متداخلة ومتكاملة لتحقيق أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية في الأردن.

استراتيجية التدريس

عرفت استراتيجية التدريس بأنها إجراءات يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتعينه على تنفيذ الدروس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف تعليمية خاصة بأقصى درجة ممكنة من الكفاءة والفاعلية [٣٣، ص٢٩٢]. وهناك من يعرف الاستراتيجية في مجال تدريس اللغات على أنها مجموعة الخطط والإجراءات المخطط لها التي تتيح للمعلم فرصة توظيف مصادر المعرفة المتاحة لمساعدته مع الطلبة على التفاعل بوعي وشمولية مع المحتويات المتوافرة لتحقيق أهداف تعليمية محددة [١٦، ص١٠]. وتعرف الاستراتيجية في الدراسة الحالية بأنها العمليات التي يقوم بها معلم اللغة العربية والطلبة معا في مواقف تعليم القراءة، بقصد تحقيق الأهداف المتوخاة من دروس العربية المخطط لها، وتقاس بالدرجة المتحققة لأداء المعلم للممارسات المرتبطة بها على بطاقة ملاحظة، هي أداة الدراسة، صادقة وثابتة أعدت لهذه الغاية.

الخبرة في التدريس

يقصد بها في الدراسة عدد السنوات التي قضاها المعلم/المعلمة في تدريس منهاج اللغة العربية للصف الرابع و/أو السابع الأساسيين المستخدم في الأردن.

المؤهل العلمي

الدرجة العلمية التي يحملها المعلم/المعلمة ولها مستويان أحدهما بكالوريوس لغة عربية، والآخر دبلوم لغة عربية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على :

١ - معلمي اللغة العربية في تسع مديريات تربية موزعة على محافظات وألوية وسط وشمال الأردن ، اختيرت بطريقة انتقائية ، حيث يقيم طلبة الماجستير (المساعدون) التسعة الذين أسندت إليهم مهمة القيام بالزيارات الصفية لمعلمي اللغة العربية عينة الدراسة ، ورصد الأداء التعليمي باستخدام بطاقة الملاحظة أداة الدراسة.

٢ - تقويم أداء معلم اللغة العربية يتم من خلال زيارتين صفيتين يفصل بينهما فترة تباعد لا تقل عن أربعة عشر يوما ، ويقوم بالزيارتين ملاحظ واحد.

٣ - طلبة الصفين الرابع والسابع دون غيرهما حيث يمثلان نهاية الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ، إذ تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في مجتمع الدراسة على تنمية القدرة لدى تلاميذ الصفين على القراءة المعبرة ، وتوجيه المعلمين لاستخدام المنحى التكاملي في عمليات التعلم والتعليم اللغوي.

٤ - استخدام النموذج محكا لتقويم التعليم القرائي محدود فقط باستراتيجيات معالجة النص من الناحية الصوتية (الأدائية) ، والدلالية ، ومعالجة النص لتعليم و/أو تنمية التفكير ، والتكامل اللغوي ، وبالممارسات التدريسية السبع المرتبطة بكل واحدة من هذه الاستراتيجيات.

٥ - كفاءة التعليم القرائي موضع القياس محدودة بخصائص وسمات نموذج التعليم القرائي المطور المعتمد في الدراسة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من ٢١٨ معلما ومعلمة من تخصص اللغة العربية ، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية ، منهم ١٠٠ ذكر ، و١١٨ أنثى ، ٩٧ منهم يدرسون الصف

الرابـع ، و ١٢١ يدرسـون الصـف السـابع ، يحمـل ١٦١ منـهم درجـة البكـالوريوس فـي اللغـة العربيـة ، و ٦٧ منهم يحمل درجة الدبلوم ، خبرات ٩٩ منهم في التدريس تقل عن عشر سنوات ، بينما تزيد خـبرات ١٩٩ منـهم علـى عشـر سـنوات. ويتوزعـون علـى تسـع مديريات تربية وتعليم تقـع في منـاطق وسـط شمـال الأردن بواقـع ٣٠ معلمـا ومعلمـة من مديرية تربية إربد الأولى ، و ٣٣ من إربد الثانيـة ، و١٥ من لـواء بنى كنانة ، و١٧ من لـواء الرمثا ، و٢٠ من محافظة المفرق ، و٢٨ من محافظة الزرقاء ، و٣٠ من لـواء الرصيفة . و٢٢ من محافظة السلط ، و ٢٣ معلما ومعلمة من محافظة جرش.

نموذج التعليم القارئ

وهو عبارة عن تصور نظري قابل للتطبيق يحدد أدوار الطلبة ومعلمي اللغـة العربيـة وممارستهم في مواقف تنفيذ دروس القراءة العربيـة وكيفيـة التعـامل مـع محتويـات نصـوص القراءة من حيث الشكل والمضمون ، وتنفيذ النشاطات التعليمية/التعلمية اللازمة لتحقيق أهـدف تدريس القـراءة العربيـة في مرحلـة التعليـم الأساسـي. وسـوف يتـم اعتمـاد هـذا النموذج في بنـاء بطاقـة الملاحظـة أداة الدراسـة وفيمـا يلـي بيـان بـأهم الأبعـاد الـتي يشتمل عليها هذا النموذج :

١-أهداف النموذج

يـهدف النمـوذج المقترح توفـير فـرص تعليميـة تعلميـة تتمركـز حـول محتـوى نـص القراءة ، وتستهدف تنمية القدرة القرائية بأبعادها الآليـة ، والاسـتيعابية ، والانفعاليـة لـدى المتعلمين. وقد نظمت الفرص في شكل نشاطات صممت في ضوء العلاقة الطبيعية القائمة بين مهارة القراءة ومهارات اللغة الأخرى من جهة ، وبينها وبين التفكـير مـن ناحيـة ثانيـة ، مع الأخذ بالاعتبار الدور الإيجابي للطلبة في اكتساب و/أو تنمية السـلوك القرائـي الفعـال

الذي يتصف بالدقة، والسرعة، والوعي، والفهم، وإعادة صياغة الفهم، وتوظيفه بفعالية في مواقف الدرس والحياة.

٢-أسس بناء النموذج

روعي في تصميم استراتيجيات التعليم والممارسات المرتبطة بها في النموذج الأسس التالية:

- النظرة الكلية في تدريس مهارات اللغة العربية التي تقضي النظر إلى اللغة كوحدة واحدة في مواقف التعلم والتعليم والاستعمال الفعلي للغة في مواقف الحياة.

- الأخذ بالمنحى التكاملي في تدريس القراءة، ومهارات اللغة الأخرى: الاستماع، والكلام، والكتابة.

- مواصفات التدريس القرائي الفعال الذي يعلي من شأن الطالب، وإيجابيته في تحقيق أهداف تدريس القراءة في المرحلة الأساسية.

- طبيعة العلاقة القائمة بين القارئ والنص والكاتب التي كشفت عنها الدراسات والبحوث، وهي علاقة تفاعلية تشاركية بين خبرات القارئ والكاتب وموضوع النص مدار القراءة، حيث تستدعي عمليات القراءة مساهمة القارئ في إثراء النص المقروء من خلال ما يقدمه القارئ من آراء، ومقترحات.

- الاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة ممثلة في الاتجاه نحو تنويع استراتيجيات التدريس والنظر إلى النص على أنه مشكلة تتطلب حلا، أضف إلى ضرورة الأخذ بالمنحي التكاملي في تدريس القراءة.

- التطور في مفهوم القراءة ودورها في التعلم والتحصيل حيث أصبح ينظر إلى تعليم القراءة باعتبارها مدخلا للتربية اللغوية بعامة والذهنية بخاصة.

- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية في الأردن التي أعلت من شأن التفكير والعمليات العقلية العليا كمخرجات أساسية لتدريس القراءة في مختلف مراحل التعليم.

٣-استراتيجيات التعلم والتعليم

في ضوء الأسس والأهداف السابقة التي اعتمدت في بناء النموذج القرائي المقترح تم تصمم أربع استراتيجيات تعليمية تربطها علاقات بنائية (ملحق رقم١) تستخدم في تناول نص القراءة من جوانبه المختلفة، ويجري تطبيق كل استراتيجية في النموذج من خلال سبع ممارسات تعليمية تعلمية مرتبطة هي عبارة عن مؤشرات سلوكية دالة على توظيف الاستراتيجية، رتبت وتم تعريفها في النموذج كالتالي:

أولا : استراتيجية المعالجة الفونولوجية (الصوتية).

تستهدف تشكيل و/أو تنمية مهارات الطلبة في الأداء القرائي الفعال، يتم تنفيذها باستخدام الممارسات ذوات الأرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) من النموذج التعليمي المطور.

ثانيا : استراتيجية المعالجة الدلالية.

تستخدم من خلال سبع ممارسات تعليمية مرتبطة هي ذوات الأرقام (٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤) يتم تنفيذها بقصد مساعدة الطلبة على توظيف قرائن السياق اللفظية، والدلالية لاستيعاب أهم الأفكار والمعاني والمعلومات البارزة في النص.

ثالثا : استراتيجية المعالجة للتفكير.

يتم تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال سبع ممارسات تعليمية مرتبطة، هي ذوات الأرقام (١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١) بقصد تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.

رابعا: استراتيجية المعالجة للتكامل اللغوي.

ويجري استخدامها حول النص المقروء من خلال تطبيق سبع ممارسات تعليمية هي ذوات الأرقام (٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨) وتستهدف في مجملها تدريب الطلبة على التكامل، والربط بين تعلم القراءة، وتعلم المهارات الأخرى للغة، وجعل نص القراءة مجالا للتطبيقات اللغوية والنحوية والصرفية والبلاغية، والأسلوبية وفق ما تسمح به مستويات التعلم القرائي واللغوي ومقدرات الطلبة المتعلمين.

أداة الدراسة

وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة، أعدها الباحث أداة لرصد السلوك التعليمي الذي يستخدمه معلمو اللغة العربية في تنفيذ دروس القراءة العربية المقررة لتلاميذ المرحلة الأساسية، وتعرف مدى توظيف استراتيجيات وممارسات نموذج التعليم القرائي المقترح محك التقويم والمطابقة المعتمد في الدراسة.

وتضم البطاقة أربع استراتيجيات تعليمية مقترحة، وإزاء كل واحدة سبع ممارسات تعليمية مرتبطة، رتبت في الاستمارة وفق ورودها وتسلسلها المنطقي في النموذج التعليمي المطور المقترح (ملحق رقم ٢).

خطوات بناء الأداة

تم تصميم بطاقة الملاحظة وبناؤها وفق الخطوات والإجراءات التالية:

١- قام الباحث بمراجعة للأدب التربوي حول الاستراتيجيات والطرق والاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة، وخصائص التعليم القرائي الفعال [١ ؛ ١٣ ؛ ١٧ ؛ ٢٢].

٢- تم تصميم أربع استراتيجيات تعليمية تدور حول مشتملات نص القراءة مدار التعليم، نظمت في البطاقة وفقا للتسلسل المنطقي والعلاقات البنائية القائمة بينها.

٣- تم اشتقاق ٢٨ ممارسة تعليمية وزعت على الاستراتيجيات الأربع بواقع سبع ممارسات منتمية لكل استراتيجية في النموذج.

٤- تم تصميم نموذج بطاقة الملاحظة بحيث اشتملت على جزء خاص بالبيانات والمعلومات المتعلقة بالحصة والصف، وبيانات شخصية عن المعلم من حيث المؤهل، وسنوات الخبرة، والجنس. وشمل الجزء الثاني الاستراتيجيات الأربع وإزاءها ممارسات التعليم ذات الصلة. وضم الجزء الثالث مقياس مستوى الممارسة والاستخدام وهو ثنائي مكون من مستويين؛ يستخدم، لا يستخدم. أما الجزء الرابع من البطاقة، فشمل اسم الملاحظ الذي يقوم بالزيارة الصفية، وتقدير مستوى الأداء للمعلم على الاستراتيجيات والممارسات مدار التقويم والتشخيص.

٥- وللتأكد من صدق الأداة، ثم عرضها في صورتها الأولية على خمسة محكمين من ذوي التخصص في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في كليتي التربية بجامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وطلب منهم قراءة محتويات البطاقة، وإبداء الرأي حول مدى شمولية الاستراتيجيات المقترحة، وكفاية ممارسات التعلم والتعليم القرائي المرتبطة بهذه الاستراتيجيات وتحديد مدى انتماء كل ممارسة للاستراتيجية التي ترتبط بها. وقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة على محتوى البطاقة في ضوء ملاحظات المحكمين. واعتبر الآخذ بملاحظاتهم بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

أما معامل ثبات الأداة فتم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا - Cronbach alpha حيث طبقت على خمسين معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة فبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٨١) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تم استخدام بطاقة الملاحظة لرصد السلوك التعليمي لأفراد عينة الدراسة في مواقف تعليم القراءة بمساعدة تسعة طلاب ماجستير تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب

تدريسها ممن كانوا يدرسون مع الباحث مساق "التقويم اللغوي،" وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٩٩/٢٠٠٠م، حيث تم تعريفهم استراتيجيات وممارسات التدريس المعتمدة في النموذج، وتدريبهم على كيفية رصد السلوك التعليمي لمعلمي اللغة العربية عينة الدراسة في مواقف تعليم القراءة، وتقدير مدى استخدامهم الاستراتيجيات والممارسات المرتبطة بها في ضوء معيار الاستخدام المعتمد في الدراسة. ولإعطاء معلمي اللغة عينة الدراسة مجالا أوسع لاستخدام الاستراتيجيات والممارسات في النموذج القرائي المطور بصورة إجرائية وعملية .فقد كلف الباحث الملاحظين القيام برصد ممارسات التدريس القرائي لكل معلم من خلال مشاهدتين منفصلتين بين الأولى والثانية مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين، وبذلك استغرقت عمليات المشاهدة والرصد والتسجيل لأفراد الدراسة حوالي أربعة أشهر تقريبا.

المعالجة الإحصائية

في ضوء معيار الأداء التعليمي الثنائي المعتمد في الدراسة (يستخدم/لا يستخدم) فإن الدرجة الكلية (الخام) لأداء معلم القراءة تتراوح بين صفر-٢٨. ولما كانت محددات الدراسة تقضي بأن يتم رصد السلوك التعليمي للمعلم الواحد مرتين فقد تم بداية استخراج معدل الأداء التعليمي للزيارتين على كل استراتيجية وممارسة تدريس مقترحة في النموذج، وعليها مجتمعة، وبذلك يتم رصد خمس درجات لكل معلم. وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعدلات الأداء لأفراد الدراسة مدار التقويم وعددها ٢٨ ممارسة تعليمية، حيث رتبت المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة الدراسة على مدى استخدام الاستراتيجيات، والممارسات التدريسية المرتبطة ترتيبا تنازليا، لمعرفة أي هذه الإستراتيجيات، والممارسات أكثر استخداما وأيها أقل.

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد لمعرفة أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية في مستوى أداء العينية على استخدام كل استراتيجية على حدة ثم عليها مجتمعة.

وللإجابة عن السؤال الثالث، فقد تم استخدام تحليل التباين المتعددة لاثر المستوى التعليمي في استخدام استراتيجيات التعليم الأربع كل على حدة، واستخدم اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير الصف في مستوى أداء العينة في استراتيجيات التعليم، والممارسات المرتبطة بها مجتمعة.

وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير مديرية التربية على مدى استخدام المعلمين للممارسات التدريسية موضع الملاحظة والقياس في الدراسة [٤٣، ص ص ٣٢٣-٣٣٠].

نتائج الدراسة

لقد أظهرت عمليات فحص ورصد ممارسات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في تعليم دروس القراءة العربية لمستوى تلاميذ الصفين الرابع والسابع في ضوء نموذج التعليم القرائي ذي الاستراتيجيات الأربع محك التقويم، ووفق البيانات والمعلومات المتحصلة من استخدام بطاقة الملاحظة أداة الدراسة الثانية جملة من النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة ومتغيراتها وهي كالتالي:

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على ما يلي: "ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية في الأردن لاستراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس

الاستخدام ككل وكأجزاء، حيث رتبت استراتيجيات التعليم الأربع حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي حازتها وذلك كما هو في جدول رقم ١.

جدول رقم ١ . الترتيب التنازلي لاستراتيجيات التعليم حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية التي حازتها

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
المعالجة الصوتية	٤.١٨	١.٦٣	١
المعالجة الدلالية	٤.٣٠	١.٤٤	٢
المعالجة للتكامل	٣.٥٠	١.٥٠	٣
المعالجة للتفكير	٢.٥١	١.٧٨	٤

يتضح من جدول رقم ١ أن معالجة نص القراءة لأغراض تنمية القدرة على الأداء القرائي احتلت المرتبة الأولى، حيث حازت أعلى المتوسطات الحسابية ، يليها المعالجة بقصد الاستيعاب القرائي (٤.٣)، يلي ذلك استراتيجية تناول ومعالجة نص القراءة لغرض ممارسة التكامل اللغوي، في حين احتلت معالجة محتوى النص القرائي لتطوير مهارات التفكير لدى الطلبة في الصفين الرابع والسابع المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء معلمي اللغة العربية على هذه الاستراتيجية فقط ٢.٥١. ولمعرفة أي فعاليات التدريس القرائي أكثر استخداما وأيها أقل استخداما من معلمي اللغة العربية، فقد تم ترتيب الفعاليات في النموذج تنازليا حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٢.

بالنظر إلى جدول رقم ٢ ، يتبين أن المتوسطات الحسابية لممارسات تعليم القراءة تراوحت بين ٠.١٩ - ٠.٩٨، أي بفارق ٠.٧٩ وهو فارق كبير نسبيا قياسا بعدد الممارسات البالغة ٢٨ تدريسية، مما يدل على وجود تباين في استخدام معلمي اللغة العربية في الأردن لممارسات التدريس مدار البحث والموازنة.

جدول رقم ٢. الترتيب التنازلي لممارسات تدريس القراءة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	رقم الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٣	٠.٩٨	٠.١٥	١	٢٦	٠.٤٥	٠.٥٠	١٥
١٠	٠.٩٥	٠.٢٢	٢	٩	٠.٤٣	٠.٥٠	١٦
٧	٠.٩١	٠.٢٨	٣	٢١	٠.٤٣	٠.٥٠	١٦
١١	٠.٨٣	٠.٣٧	٤	١	٠.٤٢	٠.٥٠	١٨
٢٤	٠.٧٠	٠.٤٦	٥	٥	٠.٣٥	٠.٤٨	١٩
٦	٠.٦٧	٠.٤٧	٦	١٣	٠.٣٢	٠.٤٧	٢٠
٨	٠.٦٧	٠.٤٧	٦	٢٨	٠.٣١	٠.٤٦	٢١
٤	٠.٦٥	٠.٤٨	٨	٢٠	٠.٢٨	٠.٤٥	٢٢
١٥	٠.٦٣	٠.٤٨	٩	١٢	٠.٢٥	٠.٤٤	٢٣
٣	٠.٦١	٠.٤٩	١٠	١٩	٠.٢٥	٠.٤٣	٢٣
٢٢	٠.٥٩	٠.٤٩	١١	٢٥	٠.٢٥	٠.٤٤	٢٣
١٤	٠.٥٨	٠.٥٠	١٢	٢٧	٠.٢٢	٠.٤٢	٢٦
٢	٠.٥٦	٠.٥٠	١٣	١٨	٠.٢١	٠.٤١	٢٧
١٦	٠.٥٢	٠.٥٠	١٤	١٧	٠.١٩	٠.٣٩	٢٨

ويبين الجدول أن الممارسات ذوات الأرقام ٢٣ ، ١٠ ، ٧ ، ١١ ، ٢٤ حازت أعلى المتوسطات الحسابية ، ولذا احتلت المراتب ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ على التوالي ، وجاءت موزعة على جميع الاستراتيجيات باستثناء الاستراتيجية الخاصة بتنمية التفكير حيث لم تحظ أي من الممارسات المرطبة بها بالمراتب المتقدمة من الاستخدام.

أما الممارسات التي حازت أقل المتوسطات الحسابية ، فكانت ذوات الأرقام ١٧ ، ١٨ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ١٩ ، حيث احتلت المراتب ٢٨ ، ٢٧ ، ٢٦ ، ٢٣ ، ٢٣ على التوالي. وقد جاءت المتوسطات الحسابية لهذه الممارسات متقاربة ، حيث تراوحت متوسطاتها بين

٠.١٩ - ٠.٢٥ ، أي بفارق ٠.٠٦ فقط ، وهذا يدل على عزوف عينة الدراسة عن استخدام هذه الممارسات في مواقف تدريس القراءة ، أو عدم قدرتهم على استخدامها وتوظيفها بصورة فعالة.

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على ما يلي : "هل يختلف استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات وممارسات نموذج التعليم القرائي المقترح باختلاف متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية" ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ومعرفة أثر كل من هذه المتغيرات الثلاثة في استراتيجيات التدريس الأربع ، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد ، وذلك كما هو مبين في الجداول ذوات الأرقام ٣ ، ٤ ، ٥ .

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الجنس على مدى استخدام العينة استراتيجيات التدريس في النموذج القرائي المقترح محك التقويم والموازنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
المعالجة الصوتية	٦.٣٥٤٦١	٦.٣٥٤٦١	٢.٥٦
المعالجة الدلالية	١٣.٠٤١٤٤	١٣.٠٤١٤٤	٦.٤٦**
المعالجة للتفكير	١١.٤٦٢١٠	١١.٤٦٢١٠	٣.٦٥
المعالجة للتكامل	٩.١٧١٧٨	٩.١٧١٧٨	٤.١٣*

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

** دالة عند مستوى ٠.٠١ .

يظهر جدول رقم ٣ وجود فروق دالة بين متوسطات الذكور والإناث من معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجية المعالجة الدلالية عند مستوى ٠.٠١ لصالح المعلمين الذكور ، وعلى استراتيجية المعالجة لأغراض التكامل اللغوي عند مستوى ٠.٠٥ لصالح

المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق دالة على استخدام استراتيجيات المعالجة الصوتية والمعالجة لتنمية التفكير.

جدول رقم ٤. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير المؤهل العلمي على مدى استخدام العينة لاستراتيجيات التعليم في النموذج القرائي المقترح محك التقويم والموازنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
المعالجة الصوتية	٣.٦٣٥٦٤	٣.٦٤٥٦٤	١.٣٤٩٦٤
المعالجة الدلالية	٠.٣٠٨٠٥	٠.٣٠٨٠٥	٠.١٥٢٤٦
المعالجة للتفكير	٢.٤١٧٧١	٢.٤١٧٧١	٠.٧٦٩١٤
المعالجة للتكامل	٠.١٣١٧٤	٠.١٣١٧٤	٠.٠٥٩٢٦

بالنظر إلى جدول رقم ٤ تبين أن قيم "ف" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، ولذا لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات استخدام معلمي اللغة العربية من حملة البكالوريوس، واستخدام أقرانهم من حملة الدبلوم في اللغة العربية لأي من الاستراتيجيات الأربع في نموذج التعليم القرائي محك التقويم والموازنة مدار البحث.

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الخبرة في تعليم اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعليم في النموذج القرائي المقترح

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المعالجة الصوتية	٠.٧٥٦٥٠	٠.٧٥٦٥٠	٠.٨١٠
المعالجة الدلالية	٠.٥٥٧٣٩	٠.٥٥٧٣٩	٠.٢٧٦
المعالجة للتفكير	٠.٣١٩٢٥	٠.٣١٩٢٥	٠.١٠٢
المعالجة للتكامل	٠.٧٧٩٤٥	٠.٧٧٩٤٥	٠.٣٥١

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ ، يتبين عدم وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء أفراد الدراسة ممن لديهم خبرات في تعليم اللغة العربية تقل أو تزيد على عشر سنوات على أي من الاستراتيجيات الأربع في النموذج حيث إن قيم ف المحسوبة جاءت أقل من القيمة الجدولية. ولمعرفة أثر المتغيرات الثلاثة : الجنس ، والمؤهل ، والخبرة في مدى استخدام أفراد عينة الدراسة استراتيجيات وممارسات التدريس المرتبطة بها ككل ، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في جدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في استخدام عينة الدراسة لاستراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح ككل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الجنس	١	١٥٧.٤٧	١٥.٤٠٧	٦.٩٤٦•
الخبرة	١	٩٠٣٩	٩.٣٩٠	٠.٤١٤
المؤهل	١	٠.٢٩٦	٠.٢٩٦	٠.٠١٣
الخطأ	٤١٤	٤٨٤.٧٠	٢٢.٦٦١	
المجموع	٢١٧	٥٠٢٣.٤٣١	٢٣.١٤٩	

• دالة عند مستوى ٠.٠١

ويظهر جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات أداء تدريس القراءة للمعلمين الذكور ومتوسطات أداء أقرانهم الإناث لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات أداء العينة على استخدام استراتيجيات التدريس جميعها تعزى إلى متغيرى الخبرة والمؤهل.

نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على ما يلي : "هل يختلف استخدام معلمى اللغة العربية لاستراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح باختلاف الصف الذي يدرسونه" ؟ وللإجابة

عن هذا السؤال، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أداء معلمي الصفين الرابع والسابع في كل استراتيجية ، تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الصف على استخدام الاستراتيجيات الأربع في النموذج القرائي المقترح

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المعالجة الصوتية	٠.٧٤٩٧٠	٠.٧٤٩٧٠	٠.٢٧٩٦
المعالجة الدلالية	١٧.٩٨١٦٧	١٧.٩٨١٦٧	٨.٩٣٣*
المعالجة للتفكير	٧.٧٢٢	٧.٧٢٢	٢.٤٥٧
المعالجة للتكامل	٤.٤٦٢٣٤	٤.٤٦٢٣٤	١.٩٩١

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

يبين الجدول رقم ٧ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, بين متوسط أداء استخدام معلمي اللغة العربية في الصف الرابع ومتوسط أداء معلمي الصف السابع على ممارسات استراتيجية المعالجة الدلالية (الاستعياب القرائي) لصالح معلمي الصف السابع الأساسي. ولم يظهر التحليل وجود مثل هذا الفرق على بقية استراتيجيات نموذج القراءة محك التقويم والموازنة.

ولمعرفة أثر المستوى التعليمي (الصف) على مدى الاستعمال الفعلي للنموذج القرائي ككل تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات أداء المعلمين وأداء المعلمات في الصفين الرابع والسابع ، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٨.

بالنظر إلى جدول رقم ٨ يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠٥ بين متوسطات ممارسة معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الرابع الأساسي، وأقرانهم الذين يدرسون الصف السابع لصالح معلمي الصف السابع.

جدول رقم ٨. نتائج اختبار (ت) لأثر الصف في استخدام العينة استراتيجيات نموذج التعليم المقترح

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الرابع	٩٧	١٣.٤٦٣٩	٤.٦٨٨	٢.٠٩*
السابع	١٢١	١٤.٨٢٦٤	٤.٨٤٢	

• دالة عند مستوى ٠.٠٣٧.

نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على ما يلي : "هل يختلف استخدام معلمي اللغة العربية نموذج التعليم القرائي المقترح باختلاف مديرية التربية التي ينتمي إليها المعلم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر مديرية التربية في مدى الاستخدام الفعلي للنموذج التعليمي ، وما يشتمل عليه من استراتيجيات وممارسات تدريس مرتبطة بهذه الاستراتيجيات ، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٩.

جدول رقم ٩ . نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مديرية التربية في مدى استخدام المعلمين للنموذج القرائي المقترح

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٨	٢٣٣٤.٣٦١٩	٢٩١.٧٩٥٢	٢٢.٦٧٩*
داخل المجموعات	٢٠٩	٢٦٨٩.٠٦٩٣	١٢.٨٦٦٤	
المجموع	٢١٧	٥٠٢٣.٤٣١٢		

• دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

يبين جدول رقم ٩ وجود فروق دالة إحصائيات عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطات أداء معلمي اللغة على بطاقة الملاحظة أداة الدراسة ، حسب مديرية التربية.

ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح معلمي أية مديرية من مديريات التربية التسع ، تم استخدام اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية وذلك كما هو مبين في جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار نيومان–كولز للمقارنات البعدية لأداء معلمي اللغة العربية على مقياس استخدام استراتيجيات نموذج التعليم القرائي

	إربد (٢)	المفرق	الزرقاء	الرمثا	الرصيفة	اربد(١)	بنى كنانة	السلط	جرش
	٩،٨٨	١٠،٥	١٢،٠٤	١٤،٠	١٤،٦٧	١٥،٧٦	١٦،٤	١٦،٥	٢٠،٩٦
مديرية إربد (٢)	-			*	*	*	*	*	*
مديرية المفرق		-		*	*	*	*	*	*
مديرية الزرقاء			-			*	*	*	*
مديرية الرمثا				-					*
مديرية الرصيفة					-				*
مديرية إربد (١)						-			*
مديرية بنى كنانة							-		*
مديريةالسلط								-	*
مديرية جرش									-

* دالة عند مستوى ٠٠٥ .

وبالنظر إلى جدول رقم ١٠ يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠٥ بين متوسطات أداء معلمي مديرية تربية جرش ، ومتوسطات أداء أقرانهم في مديريات التربية الثماني الأخرى على مقياس استخدام نموذج التعليم القرائي مدار البحث.

ويظهر جدول المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات أداء عينة الدراسة في مواقف التعليم القرائي مدار التقويم في كل من مديريات

تربية السلط، وبني كنانة، وإربد الأولى، والرصيفة، والرمثا، ومتوسطات أداء أقرانهم في بقية المديريات مجال الدراسة. كما يستدل أيضا على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأداء التعليمي على بطاقة الملاحظة في كل من مديريات تربية الزرقاء، والمفرق، وإربد الأولى، ومتوسطات أقرانهم معلمي اللغة العربية في مديريات أخرى موضع الدراسة.

مناقشة النتائج

تم تناول النتائج في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيراتها وذلك على النحو التالي:

فبالنسبة لنتائج السؤال الأول، احتل استخدام ممارسات استراتيجية المعالجة الصوتية (الفونولوجية) المرتبة الأولى، حيث حازت أعلى متوسطات الأداء (٤.١٨) قياسا بمتوسطات أداء معلمي اللغة العربية في استخدام الاستراتيجيات الثلاث مدار البحث. فقد احتلت المعالجة الدلالية للنص القرائي المرتبة الثانية، فيما احتلت استراتيجية معالجة النص لتنمية و/أو تعليم التفكير المرتبة الأخيرة؛ حيث بلغ متوسط أداء العينة على استخدام هذه الاستراتيجية فقط (٢.٥١) مقارنة بسقف الأداء في بطاقة الملاحظة أداة الدراسة البالغ (٧) سبع درجات.

وبالنظر إلى الترتيب التنازلي للممارسات التدريسية في جدول رقم ٢، يلاحظ أن جميع هذه الممارسات تم استخدامها في مواقف التدريس المقيسة، غير أن كفاءة هذا الاستخدام كانت ضعيفة جدا، فقد تراوحت متوسطات الأداء عليها بين ٠.١٩-٠.٩٨، أي بفارق مقداره ٠.٧٩، وهو فارق كبير نسبيا قياسا بعدد الممارسات موضع التقويم البالغ عددها ٢٨ ممارسة. كما أن متوسطات الأداء المنخفضة تشير إلى ضعف حاد في استخدام هذه الممارسات في تنفيذ دروس القراءة، حيث إن ٥٠٪ من هذه الممارسات لم يزد متوسطات أداء العينة عليها على ٠.٤٥ من سقف الأداء. وهذا يعني أن معلمي اللغة

العربية لم يستخدموا من ممارسات النموذج القرائي محك التقويم سوى نصف العدد بصورة مقبولة. وقد لا يتفق هذا الانخفاض في مستوى أداء معلمي اللغة العربية في الأردن مع الجهود التي بذلت وما زالت تبذل في ميدان إعداد، وتأهيل، وتدريب هذه الفئة من المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها. وربما يرجع انخفاض مستوى الاستخدام إلى عوامل قد ترتبط بضعف كفاءة برامج التدريب التي قدمت للمعلمين، أو عدم نجاح المعلمين في ترجمة الأفكار النظرية المتعلقة بتدريس القراءة إلى إجراءات عملية، إذ لم يتمكنوا من تحقيق ما يزيد على ٠.٥١ من المستوى المعياري للأداء محك التقويم والموازنة.

أما ارتفاع مستوى أدائهم على استخدام استراتيجية المعالجة الفونولوجية في النموذج مقارنة بالأداء على الاستراتيجيات الأخرى، فقد يعزى ذلك إلى عوامل كثيرة متداخلة لعل أهمها طبيعة تعليم القراءة في هذه المرحلة، وبخاصة في صفوف الحلقة الأولى حيث تؤكد أهداف التعليم القرائي على الجوانب الآلية من القراءة التي تتعلق بمهارات النطق، وتلوين الأداء القرائي بما يتناسب والأنماط اللغوية، والمعاني المتضمنة في الوحدات اللغوية مدار القراءة، وكيفية التعامل مع الكلمات والعبارات من النص التي تمثل الظواهر الصوتية المتعلقة بقضايا المد، والتفخيم، والترقيق، وما يتصل بمعالجة أخطاء النطق والقراءة [٣٥]. وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن مرحلة الطفولة المبكرة هي الوقت المناسب لتعليم القضايا الصوتية المتعلقة بعملية القراءة [٢٣، ص٦٧].

وربما يرجع تركيز عينة الدراسة بشكل أوفى على الجوانب الصوتية في تناول نصوص القراءة في الصفين الرابع والسابع الأساسيين إلى إدراكهم أهمية الجانب الألي من القدرة القرائية، ودوره في مساعدة القارئ والمستمع على فهم المقروء. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من كبي Kibby [٣٦] وزملمان وآخرين .Zemelman et al [٥] من وجود علاقة خطية بين مستوى الأداء القرائي ومستوى الفهم.

أما أن تحتل استراتيجية معالجة نص القراءة لأغراض تعليم و/أو تنمية القدرة على التفكير المرتبة الأخيرة من حيث التوظيف والاستخدام، فقد يرجع ذلك إلى قلة معرفة معلمي اللغة بأساليب، وفنيات ووسائل تنمية مهارات التفكير التي تتمثل في النشاطات اللغوية والذهنية المتعلقة بنص القراءة، واستخدام أنماط الأسئلة التي تتيح للطلبة النظر في محتوى النص بصورة متعمقة لاكتشاف العلاقات، والمعاني الضمنية، وإصدار الأحكام حيال القضايا والمشكلات المطروقة، ونقد المقروء. وقد يتفق ذلك مع ما جاء في تقرير مجموعة هولمز حول مستوى برامج تدريب المعلمين في دول العالم الثالث من أن معظم البرامج المستخدمة قاصرة ولا تلبي احتياجات التعليم المعاصر والمستقبلي، وقلما تأخذ بالاعتبار التدريب على أساليب وطرق تعليم التفكير [٣٧، ص١٨]. كما تجيء هذه النتيجة متناغمة أيضا مع ما ورد في بعض تقارير المفتشين الملكيين في بريطانيا بأن الطلبة لا يتلقون تعليما مباشرا حول التفكير الناقد والتفكير المنطقي المستقل [٣٨، ص٩]. وتأتي هذه النتيجة متعارضة مع أهداف خطط التطوير التربوي المعمول بها في الأردن، والتي تؤكد أهمية تعليم التفكير من خلال تنفيذ المناهج الدراسية، ورعايته وبخاصة التفكير الناقد، وتنمية روح الإبداع والابتكار لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة [٣٩، ص٢٧].

وقد يعزى الضعف في استخدام فعاليات هذه الاستراتيجيات الهامة إلى ضعف تأثير عمليات الإشراف التربوي، والإدارة المدرسية ذات الصلة المباشرة بتحسين عمليات التعليم والتعلم اللغوي. ويؤكد ذلك نتائج الدراسة التي أجريت في الجماهيرية الليبية، والتي أشارت إلى ضعف لابل فقدان معلمي اللغة العربية لكفايات تناول نص القراءة لأغراض التنمية الذهنية [٢٩. ص ص ١٤٣- ١٥٠].

وعند النظر إلى الترتيب التنازلي لممارسات التدريس (جدول رقم ٢) يتبين أن الممارسات الأقل استخداما في مواقف تعليم القراءة مدار الملاحظة والتقويم كانت ذوات

الأرقام ١٧ ، ١٨ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ١٩ ، وهي التي تركز في مجملها على أساليب وإجراءات استخدام مشتملات النص من حيث الشكل والمضمون في تعليم وتنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين. وقد يعزى قلة استخدام هذه الفعاليات إلى انخفاض قدرة بعض المعلمين على تحليل المحتوى التعليمي ، واستخدام بعض عناصره في عمليات تنمية أنماط التفكير المختلفة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني ، فقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء عينة الدراسة لممارسات التعليم القرائي محك التقويم والموازنة تعزى إلى متغيري الخبرة والمؤهل العلمي إلى عوامل قد ترتبط بعمليات التدريب ، والمتابعة لمعلمي اللغة العربية عينة الدراسة ، أو إلى برامج التدريب التي تعرضوا لها خلال السنوات العشر الماضية ، حيث كان التدريب في أثناء الخدمة يتم من خلال خطة محددة يتولى المشرفون التربويون في مجال التخصص تقديم المادة التدريبية المعدة من وزارة التربية للمعلمين ، بغض النظر عن سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية المتوافرة لديهم ، كما أن المتابعة الميدانية كانت تتم في الغالب من المشرفين التربويين قادة التدريب أنفسهم ، الأمر الذي أدى بشكل أو بآخر إلى عدم وجود فروق دالة في الممارسة والتطبيق العملي في المدارس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم ألفة المعلمين بممارسات التدريس المعتمدة في بطاقة الملاحظة لأغراض التقويم والموازنة ، حيث إن معظمها جديد على ميدان تدريس القراءة ، وبخاصة ما يتعلق منها بالتكامل والتنمية الذهنية ، وتطبيقها في تنفيذ دروس القراءة في مستوى الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ، غير أن هذه النتيجة جاءت متناقضة مع ما توصلت إليه بيفرلي Beverly [٤٠]، وشنغ Chung [٤١] من وجود أثر دال لعامل الخبرة في القرارات التدريسية لمعلمي القراءة.

أما من حيث متغير الجنس في الدراسة ، فقد كشفت النتائج عن تفوق معلمي اللغة العربية الذكور على أقرانهم الإناث في استخدام جميع الاستراتيجيات ، والممارسات

التدريسية موضع البحث ، وربما جاءت هذه النتيجة مغايرة وغير متوقعة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الأبحاث من تفوق الإناث على الذكور في تعلم اللغات وتعليمها ، وبخاصة في مستوى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الأساسية ، حيث كشفت دراسة فلاين ورفاقها .Flynn et al [٤٢ ، ص ص٧٣ - ٨٢] عن أن الإناث أقدر على التفاعل مع النصوص المكتوبة من حيث عمليات الفهم والإفهام من الذكور . كما جاءت هذه النتيجة متناقضة مع ما كشفت عنه دراسات من أن أكبر نسبة من زمن الإعداد الذهني لمعلمي اللغة تصرف في تصميم نشاطات تعليمية قائمة على المنحى التكاملي [١٥]. وربما يعود انخفاض أداء الإناث على استراتيجية التكامل إلى ما يحمل بعضهن من تصورات ومعتقدات تقليدية ونمطية حول النظرة الجزئية للغة [٤٣].

وعلى الرغم من محاولات الباحثين العديدة التصدي لمتغير الجنس في كثير من الدراسات اللغوية ، إلا أنه لا يوجد حتى الآن دليل قاطع يدعم تأثير الجنس في تحديد الممارسات المناسبة لتدريس القراءة [٤٤]، بل ليس هناك البتة ما يدعم تفوق جنس على آخر في استخدام طرق وممارسات التعليم اللغوي ، وبخاصة في مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي [٤٥].

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ، فقد أظهر تحليل التباين المتعدد لأثر متغير الصف عدم وجود فروق دالة بين متوسطات الأداء في استخدام استراتيجيات المعالجة الصوتية ، والمعالجة للتفكير . والمعالجة للتكامل في الصف الرابع ، ومتوسطات أداء استخدام هذه الاستراتيجيات في تعليم القراءة لتلاميذ الصف السابع . في حين وجد فرق دال إحصائيا في استخدام المعلمين إستراتيجية المعالجة الدلالية لصالح مواقف التعليم في الصف السابع . ويرى الباحث أن هذه الجزئية من نتائج التحليل منطقية في ضوء التباين في مستوى أهداف تعليم القراءة للصفين من جهة ، والتفاوت بين تلاميذ الصفين في الخبرات والمستويات اللغوية من جهة ثانية . وهي عوامل قد تكون مؤثرة في

تحديد استراتيجيات التعليم المناسبة في تناول نص القراءة. هذا بالإضافة إلى التفاوت بين مقررات القراءة في الصفين من حيث الموضوعات ودرجة صعوبتها. الأمر الذي أدى إلى اختلاف معالجة المعلمين نصوص القراءة باختلاف الصف. والتي ترتقي لتؤكد في مستوى الصف السابع على مستويات متقدمة من الاستيعاب القرائي. وهذا ما جعل معلمي الصف السابع أقدر على استخدام الممارسات التدريسية في محك التقويم المتعلقة بعمليات استيعاب الأفكار والمعاني الجزئية في نص القراءة، وتدريب الطلبة على اكتشاف العلاقات، وعمل الاستنتاجات والتنبؤات اللازمة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع، فقد أظهر تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء عينة الدراسة على استراتيجيات التدريس مدار البحث وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطات أداء مجموعات المعلمين في مديريات التربية التسع مجال التطبيق. وتشير نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار نيومان - كولز إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التعليمي لصالح مجموعات المعلمين في ست مديريات تربية شملت مجموعة معلمي تربية جرش حيث احتلت المرتبة الأولى في استخدام الاستراتيجيات والممارسات ذات الصلة. يليها مجموعة معلمي تربية السلط، ثم مجموعة معلمي تربية بني كنانة، ثم مجموعة معلمي تربية إربد الأولى، ثم مجموعة معلمي تربية الرصيفة، وأخيرا مجموعة معلمي تربية الرمثا.

ويرجع تفوق عينة الدراسة من مديريات التربية الست المشار إليها سابقا في استخدام استراتيجيات تنفيذ دروس القراءة إلى عوامل ربما تعلقت بنوعية التدريب الذي قدم لهم في هذه المديريات عبر أساليب الإشراف التربوي، والإدارة المدرسية، والتدريب المركزي. أما ارتفاع مستوى أداء مجموعة معلمي مديرية جرش على بطاقة الملاحظة أداة الدراسة، فقد يرجع إلى بعض المتغيرات المتداخلة لعل أهمها كفاءة الدورات التدريبية، وأساليب الإشراف والمتابعة الميدانية التي تستخدم في تحسين عمليات التعليم والتعلم

القرائي. وربما يعود ذلك إلى عدم الدقة في رصد السلوك التعليمي أثناء الزيارات الصفية من الطالب الملاحظ الذي يسكن مدينة جرش، وما قد يتعرض له من ضغوط من زملائه المعلمين في هذه المديرية.

وإذا سلمنا بموضوعية القياس، وسلامة الإجراءات المتعلقة بعمليات الملاحظة والرصد، فقد يعزى تفوق هذه المجموعة قياسا بأداء أقرانهم في مديريات التربية الأخرى إلى وعي بعضهم بممارسات تدريس القراءة موضع القياس من خلال التحاقهم أثناء عملية التقويم في هذه الدراسة ببرامج الماجستير، ودبلوم التربية في الجامعات الحكومية المحيطة بمحافظة جرش، حيث يعملون. وما لذلك من آثار إيجابية على تزويدهم بأفكار وأساليب ومعالجات متطورة في ميدان تعليم القراءة في المرحلة الأساسية، قياسا بأداء معلمي اللغة العربية الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج التأهيلية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- دعوة الباحثين والمختصين في ميدان مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها إلى توجيه البحث نحو تصميم نماذج واستراتيجيات تدريس متقدمة لتعليم مهارات اللغة في ضوء العلاقات القائمة بينها من جهة، وبينها وبين التفكير من جهة ثانية.

٢- دعوة مشرفي اللغة العربية والقائمين على برامج التدريب في مديريات التربية عينة الدراسة بوجوب عقد دورات ومشاغل تدريبية متخصصة بهدف تحسين كفايات معلمي اللغة العربية في تحليل المحتوى التعليمي، وكيفية استخدام محتويات نصوص القراءة في تنمية القدرات العقلية العليا، واستخدام استراتيجيات التكامل اللغوي في تناول هذه النصوص وتقديمها للطلبة.

٣- دعوة القائمين على عمليات التعليم القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن إلى حفز المعلمين لاستخدام استراتيجيات نموذج التعليم القرائي المقترح في الدراسة، وممارسات التدريس المرتبطة بهذه الاستراتيجيات لما لها من تأثير مباشر في تشكيل القدرة القرائية لدى الطلبة.

المقترحات

ويقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة ما يلي :

١- إجراء مزيد من الدراسات التجريبية حول نموذج تعليم القراءة المطوّر مدار البحث لمعرفة مدى كفاءته في تنفيذ دروس القراءة العربية.

٢- تقصّي أثر كل من متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في مدى استخدام معلمي اللغة لنموذج التعليم القرائي في الدراسة في صفوف أخرى من الحلقة الثانية للتثبت من صحة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بشأن هذه المتغيرات.

ملحق رقم ١. بطاقة ملاحظة موقف في تدريس القراءة

المدرسة : مديرية التربية :

اسم المعلم : المؤهل العلمي :

الجنس : سنوات الخبرة :

الصف: رقم المشاهدة :

عنوان الدرس: الحصة :

استراتيجية التعليم	ممارسة التعليم والتعلّم	مدى الاستخدام	
		يستخدم*	لا يستخدم
المعالجة الصوتية	١- يوظف كلمات النص في التدريب على قضايا وظواهر صوتية مستهدفة. ٢ - يدرب الطلبة على مهارة تلوين الأداء طبقاً للمعاني الواردة في المقروء. ٣ - يدرب الطلبة على تلوين الأداء الصوتي وفقاً للأنماط اللغوية المقروءة. ٤ - يدرب الطلبة على قراءة مواضع الوصل في النص قراءة صحيحة. ٥- يدرب الطلبة على استخدام حركات تعبيرية مصاحبة للأداء القرائي. ٦ - يدرب الطلبة على ممارسة فنيات ومهارات القراءة الصامتة والسريعة. ٧ - يقدّم للطلبة أنموذجاً تعليمياً في القراءة الجهرية المعبرة.		

استراتيجية التعليم	ممارسة التعليم والتعلم	مدى الاستخدام	
		يستخدم*	لا يستخدم
المعالجة الدلالية	٨- يدرب الطلبة على فنيات تحديد وتعيين الفكر الرئيسة والثانوية في النص المقروء. ٩- يكلف الطلبة باستخراج ما ورد في النص من حقائق وآراء وأسباب ونتائج. ١٠- يشجع الطلبة على تفسير الكلمات الجديدة باستخدام السياق الذي وردت فيه. ١١- يتيح للطلبة فرصة المشاركة الفردية والزمرية في شرح المعاني والأفكار. ١٢- يسند إلى الطلبة مهمة تعرّف المعاني الضمنية والأهداف البعيدة للكاتب. ١٣- يدرب الطلبة على اكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار الواردة في النص. ١٤- يدرب الطلبة على إدارة ومراقبة استيعابهم لمحتويات النص ومضامينه.		
المعالجة للتفكير	١٥- يتيح للطلبة فرصة إبداء الرأي حول مواقف وأحداث وردت في النص. ١٦- يكلف الطلبة بعمل استنتاجات معينة في ضوء بيانات ومعلومات النص. ١٧- يكلف الطلبة بإعادة صياغة النص في صور كتابية جديدة. ١٨- يوجه الطلبة لتحديد مدى معارضتهم و / أو تأييدهم لآراء الكاتب. ١٩- يشجع الطلبة على توليد وإعطاء أفكار جديدة / أو غير مالوفة حول المقروء. ٢٠ - يدرب الطلبة على عمل تنبؤات وتأويلات مناسبة حول مضمون النص. ٢١ – يتيح للطلبة فرصة إصدار أحكام خاصة حول مشتملات النص المقروء.		

استراتيجية التعليم	ممارسة التعليم والتعلم	مدى الاستخدام	
		يستخدم*	لا يستخدم
المعالجة للتكامل	٢٢- يشجع الطلبة على عمل تعليقات وتعقيبات حول مواقف محددة في النص. ٢٣- يتيح للطلبة فرصة الاستماع إلى قراءة النص أو أجزاء منه. ٢٤ - يوجه الطلبة لتوظيف جمل ومفردات النص في عمل تطبيقات لغوية متنوعة. ٢٥ - يكلف الطلبة القيام بمهمات كتابية حول النص كالتخليص وعمل التقارير. ٢٦ - يوجه الطلبة للربط بين موضوع النص ومشكلات قائمة في البيئة. ٢٧ - يحيل الطلبة إلى ممارسة قراءات خارجية ذات صلة بموضوع النص. ٢٨ - يكلف الطلبة بتحديد مواضع الجمال اللغوي في النص المقروء.		

اسم الملاحظ : توقيع الملاحظ

• الاستخدام يعني تكرار سلوك التدريس المرتبط بهذه الممارسة مرة إلى ثلاث مرات خلال الحصة الصفية الواحدة موضع الملاحظة .

ملحق رقم ٢. نموذج تعليمي مطور لتدريس نص القراءة العربية

استراتيجيات التدريس ◄────► المؤشرات السلوكية لممارسات التدريس

أولا: المعالجة الصوتية

١ - يوظف كلمات النص في التدريب على قضايا وظواهر صوتية مستهدفة.
٢- يدرب الطلبة على مهارة تلوين الأداء طبقا للمعاني الواردة في المقروء.
٣- يدرب الطلبة على تلوين الأداء الصوتي وفقا للأنماط اللغوية المقروءة.
٤- يدرب الطلبة على قراءة مواضع الوصل في النص قراءة صحيحة.
٥- يدرب الطلبة على استخدام حركات تعبيرية مصاحبة للأداء القرائي.
٦- يدرب الطلبة على ممارسة فنيات ومهارات القراءة الصامتة والسريعة.
٧ - يقدم للطلبة أنموذجا تعليميا في القراءة الجهرية المعبرة.

ثانيا: المعالجة الدلالية	٨ - يدرب الطلبة على فنيات تحديد وتعيين الفكر الرئيسة والثانوية في النص المقروء. ٩ - يكلف الطلبة استخراج ما ورد في النص من حقائق وآراء وأسباب ونتائج. ١٠- يشجع الطلبة على تفسير الكلمات الجديدة باستخدام السياق الذي وردت فيه. ١١- يتيح للطلبة فرصة المشاركة الفردية والمجموعية في شرح المعاني والأفكار. ١٢- يسند إلى الطلبة مهمة تعرف المعاني الضمنية والأهداف البعيدة للكاتب. ١٣- يدرب الطلبة على اكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار الواردة في النص. ١٤- يدرب الطلبة على إدارة ومراقبة استيعابهم محتويات النص موضع القراءة.
ثالثا: المعالجة للتفكير	١٥- يتيح للطلبة فرصة إبداء الرأي حول مواقف وأحداث وردت في النص. ١٦- يكلف الطلبة عمل استنتاجات معينة في ضوء بيانات ومعلومات النص. ١٧- يكلف الطلبة إعادة صياغة النص في صور كتابية جديدة. ١٨- يوجه الطلبة لتحديد مدى معارضتهم و / أو تأييدهم آراء الكاتب. ١٩- يشجع الطلبة على توليد وإعطاء أفكار جديدة / أو غير مألوفة حول المقروء. ٢٠- يدرب الطلبة على عمل تنبؤات وتأويلات مناسبة حول مضمون النص. ٢١- يتيح للطلبة فرصة إصدار أحكام خاصة حول محتوى النص المقروء.
رابعا: المعالجة للتكامل	٢٢- يشجع الطلبة على عمل تعليقات وتعقيبات حول مواقف محددة في النص. ٢٣- يتيح للطلبة فرصة الاستماع إلى قراءة النص أو أجزاء منه. ٢٤- يوجه الطلبة لتوظيف جمل ومفردات النص في إنتاج أنماط وتراكيب لغوية جديدة. ٢٥- يكلف الطلبة القيام بمهمات كتابية حول النص كالتخليص وعمل التقارير. ٢٦- يوجه الطلبة للربط بين موضوع النص ومشكلات قائمة في البيئة. ٢٧- يحيل الطلبة إلى ممارسة قراءات خارجية ذات صلة بموضوع النص. ٢٨- يكلف الطلبة بتحديد مواضع الجمال اللغوي في النص المقروء.

المراجـــــع

[١] السيد، محمود أحمد. *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٧م.

[٢] الناقة، محمود كامل. *تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه مناهجنا الدراسية*. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

[٣] Wray, David, and Jane Medwell. *Teaching English, Reviewing the Reading Debate*. London l:Newhart, 1994, 53-59.

[٤] Roe, Mary F. "Reading Strategy *Instruction Complexities* and Possibilties in Middle School. " *Journal of Reading,* 36 , no.3 (1992), 190-96.

[٥] Zemelman, Steve, and Harvey Daniels. "Sixtly Years of Reading Research-But Who's Listening." *Phi Delta Kappan,* 80, no.7 (199), 413-18.

[٦] Tomposon, George H., and Parshotam Dass. "Improving Students' Self Efficiency in Strategic Management: The Relative Impact of Cases." *Simulation and Gramming,* 31, no.1 (2000), 22-30.

[٧] Barnes, D. "Language in the Secondary Classroom." In D. Barnes, I. Britton and E.M.Torbe, eds., *Language: The Learner and School.* 4th. Ed. London: Teachers College Press, 1990, 9-87.

[٨] Spires, Hille, Lu Huntley Johnston, and Loise Huffman. "Developing a Critical Stance toward Text through Reading Writing and Speaking." *Journal of Reading,* 2, no. 37 (October 1993), 44-121.

[٩] Konopak, Bonnie C., John E. Readnce and Elizabeth K. Wilson. "Pre Service and Inservice Secondary Teacher Orientation towards Content Area." *Reading Journal of Educational Research*, 87, no.4 (April 1994), 220-27.

[١٠] Walpole, S.C., and P. Dewitz. "Assessing Knowledge and Strategies for Informational Text." Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ, 1997.

[١١] Kintsch, W. "The Role of Knowledge in Discourse Processing:" A Construction Integration Model." In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell and H. Singer, eds., *Theoretical Models and Processes of Reading.* New York: International Reading Association, 1994, 951-95.

[١٢] يونس، فتحي علي. *اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

[١٣] Perfetti, C. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press, 1985.

[١٤] Stanovich, K. "Cognitive Process and the Reading Problems of Learning Disabled Children: Evaluating the Assumption of Specificity. " In J. Torgesen and b. Wong, eds., *Psychological and Educational Perspectives on Learning "Disablilities*. New York: Academic Press, 1986, 87-131.

[١٥] نصر، حمدان علي. "أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، دراسة تجريبية". *مجلة مؤتة للبحوث التربوية*، جامعة مؤتة، ١٣، ع١ (١٩٩٦م)، ١٠٣-١٣٣.

[١٦] Eggen, Paul D. and Donald. Kaucbak. *Strategies for Teachers, Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

[١٧] McMahon, S., and T. Raphael. "The Book Club Program: Theoretical and Research Foundations. " In T. McMahon, Raphael V. Goatly and L. Pardo, eds., *The Book Club Connection*. New York: Teachers College Press, 1997.

[١٨] Davidson, Neil, and Toni Worsham. *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*. New York and London: Teachers College Press, 1992.

[١٩] Michelli, W.O. "Critical Thinking as Mindful Learning: Resource Publication of the Institute for Critical Thinking. " New J. Gersey: Montclair State, 1991.

[٢٠] Martha Rapp Haggard. "An Interactive Strategies Approach to Content Reading. " *Journal of Reading*. 6, no.3 (1985), 204-10.

[٢١] Gaudace S. Bos, and Patricia Anderson. "Developing Higher Level Thingking Skills through Interactive Teaching. " *Journal of Reading Disablility*, no. 9, (1988), 259-73.

[٢٢] Kamhi, Alan G., and Hugh W. Catts. *Reading Disabilities. A Developmental Language Perspective*. Boston: Allyn and Baroh, 1991.

[٢٣] Dunn, Rita, Kenneth Dunn and Jane Perrin. *Teaching Young Children through Their Individual Learning Styles*. London, 1994.

[٢٤] Whitehead, David. "Teaching Literacy and Learning Strategies through a Modified Guided Silent Reading Procedure." *Jounal of Reading*, 38, no.1 (1994), 24-30.

[٢٥] Simpson, Michele L. "Talk Throughs: A Strategy for Encouraging Active Learning across content Area." *Journal of Reading* (January, 1995), 296-303.

[٢٦] عبد الحليم، أحمد المهدي، "رؤية جديدة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها". ورقة عمل قدمت في مؤتمر إعلام دمياط، المنعقد في الفترة من ٥-٦ ابريل، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٩ م.

[٢٧] Paris. S. G., B.A. Wasik, and J.C. Tarner. "The Development of Strategic Readers." In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, and P.D. Peareson, eds., *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1991, 609-40.

[٢٨] Ushimorru, A. "Putting Your Student on a Pilot to Learning." JAIT Conference presentation report, *The Language Teachers*, 17, no.3 (1993), 17-46.

[٢٩] الخليفة، حسن جعفر. "تقويم المهارات التدريسية العامة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والتربية في جامعة عمر المختار. *المجلة التربوية*، ليبيا، ٧ (١٩٩١م)، ١٤٣-١٧١.

[٣٠] وزارة التربية والتعليم، "ندوة التطوير التربوي"، *رسالة المعلم*، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان ٣٥، ج٢، (١٩٩٤م)، ١١٥ - ١٢٦.

[٣١] الخطيب، أحمد محمود. "استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين". ورقة عمل قدمت في مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، ٧-١٠كانون أول، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٩٩٧م.

[٣٢] Richards, Jack O., John Platt, and Heidi Paltt. *Language Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 1992.

[٣٣] زيتون، كمال عبد الحميد. *التدريس نماذجه ومهاراته*. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

[٣٤] عوده، أحمد سليمان، خليل يوسف الخليلي. *الإحصائي للباحث في التربية والعلوم الإنسانية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

[٣٥] نصر، حمدان علي. "تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة البحرين". *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١، ج١٥ (١٩٩١م)، ٨-١٢٢.

[٣٦] Kibby, Michael "W. What Reading Teachers Know about Reading Proficiency in the USA." *Journal of Reading*, 37, no.1(1993).

[٣٧] هولمز. مجموعة. *معلمو الغد*، تقرير مجموعة هولمز. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٧م.

[٣٨] Fisher, R. *Teaching Children to Think*. London: Basil Blackwell, 1990.

[٣٩] الهنداوي، ذوقان. "السياسات التربوية في الأردن." *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، ٣٣، ع١، ((آذار ١٩٩٢م)، ١٠-٣٤.

[٤٠] Beverly Cross. "Teachier Practical Knowledge during Curriculum Planning in Professional Development School. " *Dissertation Abstracts International*, 52 ((December, 1992).

[٤١] Chung C. "Perception and Preferences of Teachers for Distribution of Decision Making Authority in School. " Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, 1985.

[٤٢] Flynn, Elizabeth D., and Partocinio P.Schwichart, eds. *Gender and reading, Essays on Reader, Text and Context* Baoltimore, MD : Johns Hopkins, 1986.

[٤٣] Santa, Carol. "The Complexity of Comprehension. " *Reading Today*, 17, no.4 (2000), 3-41.

[٤٤] Varaprsad, Chitra, "Some Classroom Strategies, Developing Critical Literacy Awareness. " *English Teaching Forum*, 35, no.3 (1997), 24-29.

[٤٥] Graige, Dicker. "Introducing Literary Texts in the Language Classroom. " *English Teaching Forum*, 27, no.2 (April , 1989), 6-9.

The Teaching of Arabic Reading for the Fourth and Seventh Grades in Jordan in Light of a Proposed Modern Teaching Model

Hamdan Ali H. Nusr

Associate Professor, Curriculum and Instruction Dept., Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan

Abstract. This study aims at the identification of the teaching strategies for reading used by Arabic language teachers in the light of a proposed teaching model with four different but integrated strategies that focus on the treatment of phonology, content, thinking development and skills integration.

The study was administered to a sample of 218 male and female teachers who teach the fourth and seventh grades chosen randomly from nine education directorates in northern Jordan.

The researcher used an observation card containing 28 teaching practices based on the proposed teaching model. This instrument was validated and Cronbach alpha reliability was.81.

The researcher obtained his data from immediate class visits and observation of actual teaching practices. Observation was carried out by well - trained observers who reported on the teachers' practices in two intermittent reading classes (periods). There was a 14 day interval between the two observations.

The study showed a low performance on the part of The teachers and no significant differences due to the variables of qualification and experience. However, some significant difference (α .05) cited due to the class level variable, in favor of the seventh grade. Another significant difference (α .01), attributable to the sex variable was also found in favor of male teachers. A third significant difference (α .05) was noticed among the nine Directorates of Education.

The study concluded with a number of effective proposals.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ٢٣٥-٢٦٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعليم الذاتي

خليل بن إبراهيم السعادات
أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في ١٤/١/١٤٢٢هـ ؛ وقُبل للنشر في ١٧/١٠/١٤٢٢هـ)

ملخص البحث . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي. واستخدمت في هذه الدراسة استبانة تكونت من خمس عشرة فقرة . وتم توزيعها على ١٤٤طالبة من طالبات كلية التربية وكلية الحاسب الآلي والمعلومات. وأظهرت الدراسة أن التعلم الذاتي يحقق لهن ما يلي حيث حصلت هذه العبارات على نسب عالية وهي :

- التعلم الذاتي يجعلهن يعتمدن على أنفسهن أكبر من الاعتماد على الأستاذ.
- التعلم الذاتي يمكنهن من تعلم المعلومات حسب رغبتهن وحاجتهن .
- حصولهن على المعلومات بنفسهن يحقق لهن نموا في الشخصية.
- يشعرهن التعلم الذاتي بالحرية وعدم التقيد كما في الأساليب الأخرى.
- يساعدهن التعلم الذاتي على الابتكار والإبداع واتساع الأفق.
- يفضل الطالبات تنوع أساليب التعليم من خلال التعلم بطريقة ذاتية.

وأوصت الدراسة باستخدام التعلم الذاتي بشكل دائم في المرحلة الجامعية وإنشاء مركز في الجامعة يعنى بمصادر ووسائل وأساليب التعلم الذاتي.

مقدمـــــــــة

يعد التعلم الذاتي من الأساليب الحديثة والفاعلة في عمليات التعلم في جميع المراحل التعليمية . والتعلم الذاتي نوع من أنواع التعليم يكون فيه الدارس المسؤول عن التخطيط للدرس وللمادة العلمية التي يرغب في تعلمها وفي التنفيذ وفي التقويم . ومن مميزات هذا الأسلوب إمكانية تطبيقه في التعليم النظامي وغير النظامي على الكبار والصغار ، وكل حسب مادته وقدرته العقلية ومستواه العمري. والتعلم الذاتي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالكبار الذين يقودون أنفسهم ويوجهونها في هذه الحياة ويتعلمون ما يريدون أن يتعلموه برغبة منهم. والأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في التعليم الجامعي أصبح ضرورة عصرية تتطلبها مقتضيات العصر وطبيعة التعليم الجامعي واتجاهات طلاب وطالبات الجامعات نحو الأساليب التقليدية وغير التقليدية في التعليم ووعيهم ومعرفتهم بها وبفائدتها ومحدداتها لهم. ويمكن أن يعرف التعلم الذاتي "بأنه النشاط الواعي للفرد الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي والإقناع الداخلي بهدف تغيير الشخصية نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء " [١ ، ص١٣٥] .

وقد وجد التعلم الذاتي منذ العصور القديمة حيث أيد أرسطو وأفلاطون وسقراط التعلم الذاتي واستخدموه في محاضراتهم وتعليمهم [٢ ، ص ٣٠٠] . وبذلك فإن التعليم القائم على التثقيف الذاتي وجد منذ عهد بعيد معتمد على الكتب المتاحة للذين يعلمون أنفسهم [٣]. وقد استخدمت أساليب التعلم الذاتي في الحضارة الإسلامية ، فالطرائق التعليمية في التربية الإسلامية تؤكد على توفير الفرص المناسبة لتعليم التلميذ بحسب قدراته الخاصة وما يرغب في تعلمه وفي الطريقة المناسبة له [٤ ، ص ٣٣] .

ويقول ابن خلدون : "إنه لكي يكون تلقين العلوم مفيداً للمتعلم فإنه يجب أن يراعى في ذلك قوة عقله واستعداده بقوله ما يردد عليه وهو يرى اختلاف قدرات الأفراد .

وينصح بأن ما يقدم للمتعلم ينبغي بأن يكون بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم " [٤ ، ص ٣٣] .

وهناك مبررات كثيرة للأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في التعليم الجامعي منها وجود نقص كبير في عدد المنشآت التعليمية كالمباني والأثاث والإمكانات المادية الأخرى ووجود نقص كبير في أعداد الهيئات التدريسية بالإضافة إلى نقص في الأجهزة الفنية والإدارية ، والاعتماد كثيرا على طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والاستظهار، كما أن الحضارة المعاصرة تتطلب تعليما متجردا ومستمرا طوال حياة الفرد ولايمكن تحقيق هذا المطلب إلا من خلال التعلم الذاتي" [٥] .

ويذكر جاريسون Garrison أن التعلم الذاتي يعد الأكثر بروزا والأكثر بحثا في حقل تعليم الكبار[٦] . ومع أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول التعلم الذاتي ، إلا أن كاندي يقول بعد مراجعة دقيقة للأدبيات إنه يظهر أن البحث في التعلم الذاتي قد واجه عقبات في السنوات الأخيرة، وقد عزى أسباب عدم التقدم لثلاثة أسباب: غياب قاعدة من النظريات المستمرة، وعدم الوصول لمعنى محدد للتعلم الذاتي، واستخدام نماذج بحثية غير مناسبة لدراسة التعلم الذاتي [٧ ، ص٢١٩] .

وينتقد نولز Knowles بعض الانطباعات التي تتضمن أن التعلم الذاتي يحدث في عزله ويؤكد أن التعلم الذاتي يكون متصلا بمساعدين متنوعين مثل المعلمين والمرشدين والموجهين والأقران [٨ ، ص١٣٠] . وتذكر كروس Cross أنه بينما يقرر معظم المتعلمين ذاتيا أنهم يتحكمون في مشاريعهم التعليمية ويوجهونها، إلا أن هذا لا يعني أنهم يعملون بعيدا عن الآخرين، بل أن التعلم المخطط ذاتيا يتطلب تفاعلا إنسانيا أكثر منه في الفصل الدراسي [٩ ، ص١٨٧].

كما يذكر كمب أن "هناك أدلة تستند إلى نتائج بحوث تربوية وملاحظات المعلمين وخبراتهم تبين أن التلاميذ الذين يدرسون من خلال برامج التعلم الفردي يكونون أكثر

اهتماما وحماسا للمادة الدراسية وأكثر استقلالية وحرية في التفكير وأكثر كفاءة في أسلوبهم العام للتعلم من التلاميذ الذين يتعلمون من خلال برامج التعليم الجمعي التقليدية " [١٠ ، ص ١١١] .

وحول مزايا التعليم المفرد المماثل للتعلم الذاتي فإن بلقيس يعدد هذه المزايا كما يلي [٤ ،ص ١٢٠]:

- التعليم المفرد ضرورة ديمقراطية لتأمين حق الفرد في التعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته .

- يمكن تنفيذ تفريد التعليم في إطار المدرسة التقليدية العادية حيث تخطط أهداف تعليمية مشتركة لجميع التلاميذ.

- إن التعليم المفرد وتطبيقاته تجعل التعلم عملية ممتعة للتلاميذ وتزيد من اهتمامهم بالتعليم وبالمدرسة عموما .

- إن التعليم المفرد يكون مؤهلا لتحقيق عوائد مجزية على صعيد النتاجات التعليمية عندما تتاح له الإمكانات المادية والتنظيمية .

وما يميز التعلم الذاتي عن الأساليب التقليدية مناسبته لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية [١١] .

ويبين بعض الكتاب وجهة نظرهم حول التعلم الذاتي حيث يذكر كانديCandy أن الكثيرين ينظرون إلى التعلم الذاتي كطريقة لتنظيم التدريس بينما ينظر إليه البعض الآخر كصفة من صفات المتعلم [١٢ ، ص٧] . أما نولزفيقول إن التعلم الذاتي هو تقويم ذاتي يتضمن أولا مراجعة الأداء الحاضر ثم تحديد الطريقة المثلى لاستنفاذ الطاقة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف المستقبلية [١٣ ، ص٧٠] .

ويؤكد توف Tough على أن الشخص المتعلم ذاتيا يأخذ المسؤولية لتخطيط وتوجيه مادة التعلم. وأما مور Moor ، فيذكر أن المتعلم المستقل ذاتيا هو الفرد الذي يحدد

حاجات التعلم ويضع أهدافا تعليمية ويطور معايير تقويمية [١٤ ، ص ٤٠]. وبهذا نرى أن الفرد المتعلم ذاتيا تكون لديه المبادرة والحرية في وضع الأهداف والخطط التعليمية وفي تحديد الوسائل والطرق المناسبة له لتعلم ما يريد ووضع الوقت المناسب للوصول إلى ما يريد أن يتعلمه ، ويكون ذلك بالتعاون مع معلمين أو موجهين ومرشدين . كما نلاحظ أن التعلم الذاتي يظل موضوعا شيقا للبحث والدراسة لماله من فوائد تعليمية كثيرة ولمواكبته للطرق التدريسية الحديثة ويدل على ذلك ما ذكره الكتاب والباحثون في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

اهتمت النظم التعليمية المختلفة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بتنويع أساليب تعليمها بحيث تضمن الفائدة القصوى من عمليات التعليم والتعلم. وبما أن التعلم الذاتي من الأساليب الهامة في عمليات التعلم وخصوصا الجامعي لأنه يتيح للفرد حرية اختيار المادة التعليمية ، وطريقة تعلمها ، وطريقة تقويمها بتعاون وإرشاد من المعلم. ونظرا لمحدودية استخدام أساليب التعلم الذاتي في النظم التعليمية العربية وخصوصا الجامعية ، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في معرفة اتجاه عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية التعلم الذاتي وضرورة تطبيقه كأحد الأساليب المستخدمة في التعليم الجامعي العالي. ويحظى التعلم الذاتي بأهمية خاصة في النظم التعليمية للدول المتقدمة حيث تكثر أدبياته ودراساته وتكثر مؤتمراته وندواته ويكثر النقاش حوله ، بينما لا يحظى التعلم الذاتي بالأهمية نفسها في النظم التعليمية العربية وتقل دراساته وأدبياته . وهذه الدراسة قد تكون إضافة للدراسات العربية حول هذا الأسلوب التعليمي الهام.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١- التعرف على اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي.

٢- التعرف على الفروق الدالة إحصائيا فيما يتعلق باتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي تعود لمتغيرات الدراسة (العمر ، المستوى ، التخصص).

أسئلة الدراسة

١- ما اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي؟

٢- ما الفروق الدالة إحصائيا في اتجاه الطالبات نحو التعلم الذاتي وفقا لمتغيرات الدراسة (العمر والمستوى الدراسي والتخصص)؟

حدود الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية تخصص رياض الأطفال وكلية علوم الحاسب الآلي تخصص تطبيقات الحاسب بجامعة الملك سعود للفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢١-١٤٢٢هـ .

مصطلحات الدراسة

اتجاه الطالبات

يقصد به في هذه الدراسة وجهة نظر الطالبات حول التعلم الذاتي وأهميته ومدى الاستفادة منه.

التعلم الذاتي

استخدام الفرد قدراته الذاتية في التعرف على المعلومات واكتسابها وإتمام عملية التعلم معتمدا على نفسه ويكون دور المعلم فيه هو التوجيه والإرشاد.

المستوى الدراسي

يقصد به الفصل الدراسي أي أن المستوى السادس يقع في الفصل الثاني من السنة الجامعية الثالثة والمستويان السابع والثامن يقعان في السنة الجامعية الرابعة .

الدراسات السابقة

قام مقبل بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم المبرمج في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الثانوية . وبلغت عينة الدراسة ١٠٠ طالب من طلاب الصف الأول الثانوي في عمان. وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين تعلمت إحداهما بطريقة التعلم الذاتي وتعلمت الأخرى بالطريقة التقليدية. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق في أداء المجموعة التي استخدمت التعليم المبرمج على المجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية [١٥].

وأجرى البغدادي دراسة سعت إلى مقارنة تدريس العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية بطريقة التعليم المبرمج بالطريقة التقليدية ومعرفة اتجاه الطلاب نحو التعليم المبرمج. وتكونت عينة الدراسة من ٤٣٦ طالبا من طلاب الخامس والرابع الابتدائي وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية . وأظهرت الدراسة عدم استغراق وقت طويل في التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة ، كما بينت الدراسة أن التعليم المبرمج يوفر وقتا طويلا لتعلم الوحدات التعليمية إذا ما قورن بالتعليم بالطرق التقليدية [١٦] .

وأجرى توق دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج التعلم الذاتي مقارنة بالتعليم العادي. وشملت عينة الدراسة ٨٩ متعلما ومتعلمة من الملتحقين ببرنامج دبلوم التربية . وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وكان من أهم نتائج الدراسة تفوق الطلبة ممن كان مستواهم مرتفعا قبل إجراء الدراسة على الطلبة الذين كان مستواهم أقل في برنامج التعلم الذاتي. وتساوي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في برنامج التعلم الذاتي وعدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس وأن طريقة التعلم الذاتي طريقة فعالة في تدريس المشاركين ببرنامج دبلوم التربية [١٧].

وقام جامع بدراسة سعت إلى التعرف على علاقة التعلم الذاتي بتحصيل طلاب دور المعلمين وعلى علاقة التعلم الذاتي بتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. وكان عدد أفراد عينة الدراسة ٧٧ طالبا وطالبة من طلاب معهد التربية. وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . وكانت فترة تطبيق الدراسة ستة أسابيع هي فترة تدريس أحد المقررات وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها تفوق المجموعة التجريبية في مهارة صياغة الأهداف حيث وجدت فروق دالة إحصائيا على ذلك ، كما وجد تأثير محدود للتعلم الذاتي على تغيير اتجاه العينة نحو مهنة التدريس [١٨].

وأعد الكلزة دراسة بهدف معرفة أثر استخدام رزمة تعليمة في تدريس الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي . وكان عدد أفراد العينة ٧٠ طالبا قسمهم الباحث إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وقد درست المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم الذاتي ؛ أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية . وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة واتجاههم الإيجابي نحو التعلم الذاتي ، مقارنة بالمجموعة الضابطة ، كما بينت دور الرزم التعليمية الفاعل في عملية التعلم [١٩].

أما أحمد ومحمد ، فقد أعدتا دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام أسلوب البرمجة في تعلم تصميم الأزياء وضمت عينة الدراسة ٩٢ من طلاب الاقتصاد المنزلي بجامعة المنصورة. وقد قسمت المجموعتان إلى ضابطة وتجريبية وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة التعليم المبرمج تفوقت على المجموعة الأخرى التي تعلمت بالطريقة التقليدية وارتفاع تحصيل طلاب المجموعة التجريبية . كما أن مستوى التذكر لدى المجموعة التجريبية كان أعلى من المجموعة الضابطة [٢٠].

وأعدت العسيري دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطالبات والدارسات بالكلية المتوسطة للبنات بالطائف نحو التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيلهن . وتكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات والدارسات بالكلية ، وتوصلت الدراسة إلى أن الدارسات الكبيرات يفضلن التعلم بالطريقة الذاتية أكثر من الطالبات حيث وجدت فروق دالة إحصائيا على ذلك. وأن تحصيل الدارسات الكبيرات أعلى من تحصيل الطالبات عند تطبيق التعلم الذاتي حيث وجدت فروق دالة إحصائيا على ذلك. وأن هنالك علاقة ارتباطية بين التحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الكلية [٢١] .

وأجرت تود Todd دراسة هدفت لمعرفة فاعلية أسلوب التعلم الذاتي في تدريس الأدب. و قد تمت في المرحلة المتوسطة وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل الطلاب قد ارتفع عند تطبيق أسلوب التعلم الذاتي وأن الطلاب قد استمتعوا بهذه الطريقة كما أدت هذه الطريقة إلى تشجيع التلاميذ وحرصهم على المادة التعليمية ووضح أثر حرية اختيار النشاط التعليمي على دافعيتهم وإنجازهم [٢٢] .

وأعد جونز و جونز Jones and Jones دراسة سعت إلى إعداد الطلاب وتثقيفهم بقسم العلاج الطبيعي حول التعلم الذاتي ومعرفة اتجاههم نحوه. وتكونت عينة الدراسة من ٦٦ طالبا وطالبة ، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مجموعة

كبيرة من العينة فضلوا أسلوب المحاضرة نظراً لطبيعة المادة إلا أنها لم تكن دالة إحصائياً ، ورأت مجموعة من العينة تزويدهم بالرزم التعليمية وفضلوا اكتشاف واكتساب المعلومات بأنفسهم [٢٣] .

وأجرى الشبيبي دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعاقين حركياً في مراكز التأهيل المهني للمعاقين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي. وقد شمل مجتمع الدراسة المعاقين في مراكز التأهيل المهني في الرياض والدمام والطائف ، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه المعاقين حركياً من المنضمين لهذه المراكز نحو التعلم الذاتي متوسط وأن المشاكل التي يعاني منها المعاقون من أسرية واجتماعية وصحية واقتصادية لها علاقة عكسية دالة إحصائياً على اتجاه المعاقين نحو التعلم الذاتي [٢٤] .

وقامت المبيريك بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي ومدى تطبيقهم لأساليبه. وتكونت عينة الدراسة من ٥٥٠ عضو هيئة تدريس ، وكان من نتائج الدراسة اتفاق أعضاء هيئة التدريس على قدرة التعلم الذاتي على مساعدة الفرد على التعلم المستمر وعلى أن يتعلم كيف يتعلم وأن دور المعلم في عملية التعلم الذاتي هو التوجيه والإشراف ، كما اتفقوا على أهمية التعلم الذاتي ودوره في إكساب المتعلم المهارات المختلفة. ورأى أفراد عينة الدراسة أن عدم توافر الإمكانات اللازمة وكثرة عدد المتعلمين في قاعة الدراسة وتحديد إنهاء المقرر بزمن معين يعد من معيقات تطبيق أساليب التعلم الذاتي [٢٥] .

تعليق على الدراسات السابقة

- يتضح من الدراسات السابقة أن عينة الدراسات قد قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية لقياس أثر التعلم الذاتي على التحصيل الدراسي في المجموعات التجريبية.

- اتضح من الدراسات السابقة تفوق مجموعات الطلاب التي استخدمت أسلوب التعلم الذاتي على المجموعات الأخرى التي تعلمت بطرق تقليدية.
- أسلوب التعلم الذاتي يعد مكملا لأساليب التعلم الأخرى.
- اتضح وجود نقص في استخدام هذا الأسلوب خاصة في التعليم العالي في الجامعات العربية .
- اتضحت أهمية التعلم الذاتي وفائدته للطلاب ، حيث يمكن تطبيقه على جميع المستويات التعليمية .

الإجــراءات

أداة الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الاستبانة وقد شملت خمس عشرة فقرة تجيب عنها الطالبات لمعرفة اتجاهاتهن نحو التعلم الذاتي.

صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة على عدد من الأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وبعد حذف بعض العبارات وإجراء بعض التعديلات تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة . وقد تم استطلاع آراء أفراد عينة الدراسة حول معرفتهم بمفهوم التعلم الذاتي قبل توزيع الاستبانة وهي الفقرة الأولى من الاستبانة ، وقد تبين أن معظم الطالبات يدركن مفهوم التعلم الذاتي لأن هذه العبارة حصلت على معامل ارتباط يبلغ ٠.٠٦٨ وهو غير معنوي وقريب من الصفر.

ثبات الأداة

بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ ٠.٧٠ وهو معامل ثبات مقبول . وجدول رقم ١ يوضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ ما عدا العبارة رقم ٥ فهي دالة عند

مستوى ٠.٠٥ مما يدل على صدق العبارات . وقد تراوحت معاملات الارتباط بـين ٠.١٩ و ٠.٦٤ وبلغت الدرجة الكلية لجميع العبارات ٢٨,٢٧ .

جدول رقم ١. المتوسط ومعامل الاختلاف معامل الارتباط الموافقة على عبارات اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	معامل الاختلاف	معامل الارتباط
١	أعلم أن التعلم الذاتي هو اعتماد الفرد على نفسه في عملية التعلم	٢،٩٧	٦،٧٣	٠،٠٦٨
٥	التعلم الذاتي يجعلني أعتمد على نفسي أكبر من اعتمادي على أستاذي	٢،٧٨	١٧،٩٤	٠،١٩٣
٦	أريد أن أتعلم بنفسي معلومات حسب رغبتي وحاجتي	٢,٧٥	٢١,٠٩	٠,٤٠٠
٣	أرى أن حصولي على المعلومات بنفسي يحقق لي نموا في الشخصية	٢,٦٩	٢١,١٩	٠,٤٩٩
٧	يؤدي التعلم الذاتي إلى الابتكار والإبداع واتساع الأفق	٢,٦٩	٢٠,٤٥	٠,٦٤٤
١٠	يشعرني التعلم الذاتي بالحرية وعدم التقيد كما في الأساليب الأخرى	٢,٦٦	٢٢,٥٦	٠,٥٢١
٢	أفضل أن أتعلم أحيانا بطريقة ذاتية	٢,٦٤	٢٢,٧٣	٠,٤٢٦
٩	التعلم الذاتي ضروري وخاصة في المستوى الجامعي	٢,٦٠	٢٤,٦٢	٠,٣٨٧
١٤	التعلم الذاتي اتجاه يواكب متطلبات العصر	٢,٦٠	٢٣,٨٥	٠,٥٨٧
١٥	التعلم الذاتي يؤدي إلى معرفة المستجدات الحديثة في العلوم المختلفة	٢,٥٢	٢٥,٧٩	٠,٥٣٧
٤	التعلم الذاتي يجعلني أحصل على المعلومات من مصادرها الأصلية	٢,٤٥	٢٦,١٢	٠,٤٥٦
٨	التعلم الذاتي لا يجعلني أحتاج لأستاذ بشكل دائم	٢,١٧	٣٨,٢٥	٠,٢٥٤
١٣	لا يؤدي التعلم الذاتي إلى التفاعل بين الطلاب	٢,١٠	٣٩,٢٥	٠,٥١٢
١٢	لا يمكن التعلم الذاتي الطالب من الحصول على المعلومات بدقة	٢,٠٤	٣٦,٢٧	٠,٥١٥
١١	لا يؤدي التعلم الذاتي إلى التفاعل بي الطالب وأستاذه	٢,٠٣	٣٩,٤١	٠,٤٨٣

أسلوب التحليل الإحصائي

اعتمد هذا البحث على بيانات الاستبانة التي تحدد درجة الموافقة على عباراتها باختيار أحد المستويات (أوافق - غير متأكد - لا أوافق) وذلك على اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي. وقد استخدم أسلوب مقياس ليكر لإنشاء متغيرات الدراسة التابعة - أي متغير لكل عبارة ومن ثم المتغير الإجمالي (الدرجة الكلية) - وذلك بإعطاء القيمة ثلاثة للموافقة على العبارة الإيجابية حول الاتجاه (وجهة النظر) عن التعليم الذاتي، والقيمة اثنين لاختيار غير متأكد الواحد الصحيح، فقد أعطيت لعدم الموافقة على العبارة وذلك بالخيار لا أوافق. وبالنسبة للعبارات السالبة (١١ و ١٢ و ١٣) من حيث الاتجاهات نحو التعلم الذاتي، فقد عكس ترتيب القيم المعطاة لمتغير العبارة (القيمة ثلاثة للخيار لا أوافق وقيمة الواحد الصحيح للخيار أوافق على العبارة).

وقد استخدم أسلوب التحليل الوصفي والكمي لمتغيرات الدراسة، حيث تم عرض العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على عبارات الدراسة بالإضافة إلى تحليل المتوسطات ومعامل الاختلاف معبرا عنه كنسبة مئوية. ولدراسة درجة ثبات واتساق عبارات الدراسة فقد درس الارتباط بين متغيرات الدراسة والمتغير الإجمالي مع إيجاد قيمة مقياس معامل ألفا كرونباخ لقياس درجة ثبات الاستبانة. هذا وقد اعتبرت كل من عوامل العمر والمستوى الدراسي والتخصص كمتغير مستقل يؤثر ويفسر مستوى المتغير الإجمالي للاتجاهات حول التعلم الذاتي. وعلى ذلك، تم استخدام أسلوب تحليل التباين لمتغير الدراسة الإجمالي وأثر كل من عمر الطالبة والمستوى الدراسي و التخصص في اتجاهات الطالبات نحو التعليم الذاتي، وقد تم استخدام اختبار شيفيه متعدد المدى multiple range tests : Scheffe test لدراسة الفروق بين متوسطات متغير الدراسة الإجمالي وفقا لمستوى العامل المفسر لاتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبة من طالبات كلية التربية تخصص رياض الأطفال و ٦٤ طالبة من طالبات كلية الحاسب الآلي. حيث بلغ حجم العينة ١٤٤ طالبة، منهم نحو ١٣,٢٪ و٤٠,٣٪ بالمستويين الجامعيين السادس والسابع مقابل نحو ٤٦,٥٪ بالمستوى الجامعي الثامن . وقد بلغت النسبة المئوية للطالبات وفقا لفئات العمر نحو ١١,٨٪ و ٦١,٥٪ للفئتين العمريتين ١٨-٢٠ و ٢١-٢٢ على الترتيب مقارنة بنحو ٢٢,٩٪ للفئة العمرية ٢٣ سنة فأكبر. وقد بلغت النسبة المئوية للطالبات وفقا للتخصص ٥٥,٦٪ لتخصص رياض الأطفال و ٤٤,٤٪ لتخصص تطبيقات الحاسب.

جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة وفقا للمستوى الدراسي

المستوى	العدد	النسبة
٦	١٩	١٣،٢
٧	٥٨	٤٠,٣
٨	٦٧	٤٦,٥

جدول رقم ٣. توزيع أفراد العينة وفقا للعمر

العمر	العدد	النسبة
١٨-٢٠	١٧	١١,٨
٢١-٢٢	٩٠	٦٢,٥
٢٣ فأكبر	٣٣	٢٢,٩
لم يحدد	٤	٤,١

جدول رقم ٤. توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص

التخصص	العدد	النسبة
رياض أطفال	٨٠	٥٥,٦
تطبيقات الحاسب	٦٤	٤٤,٤

نتائج الدراسة

السؤال الأول : ما اتجاهات طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المؤية والتكرارات والمتوسطات الحسابية. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام٨٢ ، ٨٤٪ ويدل ذلك على الاتجاه الإيجابي لأفراد عينة الدراسة نحو التعلم الذاتي.

و يوضح جدول رقم ٥ استجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال، حيث يتضح من العبارة الأولى الخاصة بمدى معرفة الطالبات بمفهوم التعلم الذاتي أنهن يدركن مفهوم التعلم الذاتي بنسبة ٩٧,٩٪ وبمتوسط حسابي بلغ ٢.٩٧ . وهذا هو السؤال الاستطلاعي الذي قدم لأفراد العينة قبل توزيع الاستبانة لمعرفة مدى إدراكهن لماهية التعلم الذاتي وذلك للتأكد من أنهن سيتمكن من الإجابة عن فقرات الاستبانة وهن على معرفة بمفهوم التعلم الذاتي. وحصلت عبارة (أفضل أن أتعلم بطريقة ذاتية) على موافقة ٧٠.٢٪ من الطالبات ومتوسط ٢.٦٤. وهذا يدل على أن الطالبات يحبذن هذه الطريقة أحيانا ويفضلن المراوحة بينها وبين الطرق التقليدية بينما ٢٣.٤٪ من الطالبات لم تكن متأكدات.

وتوافق الطالبات بنسبة ٧٤.١٪ ومتوسط ٢.٦٩ على أن التعلم الذاتي يحقق نموا في الشخصية وهذا يدل على أثر التعلم الذاتي الإيجابي في شخصيات الطالبات ومساعدته على نموها وتطورها . كما وافقت ٥٢,٥٪ من الطالبات وبمتوسط ٢.٤٥ على حصولهن على المعلومات من المصادر الأصلية، وهذا يدل على أن هذا الأسلوب ينمي في الطالبات مهارة البحث عن المعلومات ويتجهن مباشرة إلى مصادرها الأساسية. بينما لم تكن ٣٩.٧٪ متأكدات من ذلك.

ويعتقد معظم أفراد العينة أن استخدام أسلوب التعلم الذاتي يجعلهن يعتمدن على أنفسهن أكثر من الاعتماد على الأستاذ، حيث بلغت نسبة الموافقة ٨٢.٦٪ وبمتوسط

حسابي ٢,٧٨ . ويدل ذلك على أن التعلم الذاتي ينمي في الفرد ملكة الاعتماد على النفس والاستقلالية وتنمية الذات.

وتوافق الطالبات بنسبة ٨١.٧٪ ومتوسط حسابي ٢,٧٥ على أنهن يردن أن يتعلمن حسب رغبتهن وحاجتهن والتعلم الذاتي يحقق ذلك. ويذكر مور أن المتعلم ذاتيا هو الذي يحدد أهداف التعلم طبقا لحاجاته [١٤].

كما أن التعلم الذاتي يؤدي إلى الابتكار والإبداع واتساع الأفق فقد أشارت بهذا ٧٢.٧٪ من الطالبات بمتوسط حسابي ٢.٦٩ ، وهذا يدل على ضرورة تطبيق التعلم الذاتي في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة الجامعية . أما مدى الحاجة إلى الأستاذ فقد ذكرت ٤٣.٨٪ من أفراد العينة وبمتوسط حسابي ٢.١٧ من أن التعلم الذاتي لا يجعلهن يحتجن إلى الأستاذ بشكل دائم بينما ٢٩.٢٪ من الطالبات لم تكن متأكدات ولم توافق ٢٧.١٪ منهن وقد يعود ذلك إلى أهمية وجود المعلم ودوره كموجه ومرشد حتى عند تطبيق التعلم الذاتي.

وقد وافق ٦٨.٥٪ من أفراد العينة على أن تطبيق أسلوب التعلم الذاتي ضروري في التعليم الجامعي وبلغ متوسط العبارة ٢.٦٠.

وقد ذكرت دراسة المبيريك أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود اتفقوا على أهمية التعلم الذاتي في التعليم الجامعي ودوره في إكساب المتعلم المهارات المختلفة [٢٥] .

أما الحرية التي يمنحها التعلم الذاتي للطالبات فقد رأت ذلك ٧٣.٤٪ من الطالبات بمتوسط حسابي قدره ٢.٦٦ ، وهذا يدل على أن التعلم الذاتي يساعد على الانطلاق والبحث والاستنباط وعدم التقيد بإطار محدد في الحصول على المعلومات والحقائق. وقد توصلت تود في دراستها إلى أن حرية اختيار النشاط التعليمي يرفع مستوى الدافعية والإنجاز [٢٢] .

أما بالنسبة لعدم التفاعل بين الطالب والأستاذ عند تطبيق أسلوب التعلم الذاتي، فلم توافق على ذلك ٣٣,٣٪ من الطالبات، حيث يعتقدن أن التعلم الذاتي يؤدي إلى تفاعل الطالب مع أستاذه، ويبلغ متوسط هذه العبارة ٢,٠٣ ويعتقد ٣٠,٦٪ أن التعلم الذاتي لا يؤدي إلى التفاعل بين الطالب وأستاذه بينما أن ٣٦,١٪ منهن غير متأكدات من ذلك. وقد يعود ذلك إلى أن الطالبات يعتقدن أن الطالب لا يتفاعل تماماً مع أستاذه ولا يستشيره ويسأله عند تطبيق أسلوب التعلم الذاتي وأن الأستاذ لا يقوم بإرشاد الطالب وتوجيهه ومناقشته في مشاريعه. وقد أوضحت نتائج دراسة المبيريك أن المعلم يوجه ويشرف على الطالب أثناء عملية التعلم الذاتي، كما أن هناك تفاعلاً إيجابياً بين الطالب والمادة العلمية وبين الطالب وأستاذه [٢٥]. وقد أشار نولز إلى أن المتعلم ذاتياً يكون على صلة دائمة بالموجهين والمشرفين [٨].

وقد حصلت عبارة "التعلم الذاتي لا يمكن الطالب من الحصول على المعلومات" على نسبة موافقة قدرها ٢٤,٨٪، وعدم موافقة بنسبة ٢٩,١٪، وغير متأكد بنسبة ٤٦,١٪، ومتوسط حسابي قدره ٢,٠٤ وقد يعود ذلك إلى عدم إيمان الطالبات التام بأن التعلم الذاتي وبمجهود فردي وذاتي من الطالبة يؤدي إلى حصولها على المعلومات بدقة ربما لتعودهن على الأساليب التقليدية في التعليم أو لأنهن يعتقدن بضرورة مساعدة المعلم ووجوده مع الطالب أثناء سيره في عملية التعلم الذاتي. وقد أشارت دراسة الكلزه إلى دور الرزم التعليمية الفاعل في عملية التعلم وهو ما يستخدمه الطالب منفرداً للحصول على المعلومات [١٩].

كما حصلت عبارة "لايؤدي التعلم الذاتي إلى التفاعل بين الطلاب" على نسبة موافقة ٢٩,٤٪ بمتوسط حسابي قدره ٢,١٠، ولم يوافق على هذه العبارة ٣٩,٩٪ منهن ولم تتأكد ٣٠,٨٪ منهن. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الطالبات يعتقدن أن الطالب عندما يتعلم ذاتياً فإنه يكون معزولاً عن زملائه ولا يتفاعل معهم ويناقشهم

ويحاورهم في المادة العلمية المتعلمة . وحقيقة الأمر أن الطالب يستطيع أن يناقش زملاءه فيما تعلمه ويطلعهم على سيره وتقدمه في المشاريع التي يقوم بها. حيث إن التعلم الذاتي يوفر الوقت في التعلم كما توصلت إلى ذلك نتيجة دراسة البغدادي [١٦] . وأشارت دراسة أحمد ومحمد إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الذين استخدموا التعليم المبرمج [٢٠] وهذا يدل على أن هناك تفاعلا بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والأستاذ. كما تؤكد كروس أن التفاعل الإنساني يكون واضحا في التعلم المخطط ذاتيا [٩]. وتوافق ٦٧.١٪ من أفراد عينة الدراسة على مواكبة التعلم الذاتي لمتطلبات العصر بمتوسط حسابي بلغ ٢.٥٢ وذلك لأن طبيعة العصر تحتم الأخذ بأساليب مختلفة في التعليم خاصة في المراحل الجامعية ، ولم تتأكد ٢٥.٧٪ منهن من ذلك. كما يرى ٦٠.١٪ من الطالبات أن التعلم الذاتي يؤدي إلى معرفة المستجدات الحديثة وبلغ متوسط هذه العبارة ٢.٥٢ ، ويدل ذلك على أهمية الجهود الذاتية في الاطلاع على المعلومات الجديدة . ولم تتأكد من ذلك ٣١.٥٪ منهن من ذلك.

جدول رقم ٥. العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على عبارات اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي

م	العبارة	أوافق		غير متأكد		لا أوافق	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	أعلم أن التعلم الذاتي هو اعتماد الفرد على نفسه في عملية التعليم	١٣٩	٩٧.٩	٢	١.٤	١	٠.٧
٢	أفضل أن أتعلم أحيانا بطريقة ذاتية	٩٩	٧٠.٢	٣٣	٢٣.٤	٩	٦.٤
٣	أرى أن حصولي على المعلومات بنفسي يحقق لي نموا شخصيا	١٠٦	٧٤.١	٢٩	٢٠.٣	٨	٥.٦
٤	التعلم الذاتي يجعلني أحصل على المعلومات من مصادرها الأصلية	٧٤	٥٢.٥	٥٦	٣٩.٧	١١	٧.٨
٥	التعلم الذاتي يجعلني أعتمد على نفسي أكثر من اعتمادي على أستاذي	١١٩	٨٢.٦	١٩	١٣.٢	٦	٤.٢

تابع جدول رقم ٥

م	العبارة	أوافق		غير متأكد		لا أوافق	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
٦	أريد أن أتعلم بنفسي معلومات حسب رغبتي وحاجتي	١١٦	٨١,٧	١٦	١١,٣	١٠	٧,٠
٧	يؤدي التعلم الذاتي إلى الابتكار والإبداع واتساع الأفق	١٠٤	٧٢,٧	٣٣	٢٣,١	٦	٤,٢
٨	التعلم الذاتي لا يجعلني أحتاج الأستاذ بشكل دائم	٦٣	٤٣,٨	٤٢	٢٩,٢	٣٩	٢٧,١
٩	التعلم الذاتي ضروري وخاصة في المستوى الجامعي	٩٨	٦٨,٥	٣٣	٢٣,١	١٢	٨,٤
١٠	يشعرني التعلم الذاتي بالحرية وعدم التقيد كما في الأساليب الأخرى	١٠٥	٧٣,٤	٢٨	١٩,٦	١٠	٧,٠
١١	لا يؤدي التعلم الذاتي إلى التفاعل بين الطالب وأستاذه	٤٤	٣٠,٦	٥٢	٣٦,١	٤٨	٣٣,٣
١٢	لا يمكن التعلم الذاتي الطالب من الحصول على المعلومات بدقة	٣٥	٢٤,٨	٦٥	٤٦,١	٤١	٢٩,١
١٣	لا يؤدي التعلم الذاتي إلى التفاعل بين الطلاب	٤٢	٢٩,٤	٤٤	٣٠,٨	٥٧	٣٩,٩
١٤	التعلم الذاتي اتجاه يواكب متطلبات العصر	٩٤	٦٧,١	٣٦	٢٥,٧	١٠	٧,١
١٥	التعلم الذاتي يؤدي إلى معرفة المستجدات الحديثة في العلوم المختلفة	٨٦	٦٠,١	٤٥	٣١,٥	١٢	٨,٤

السؤال الثاني : ما الفروق الدالة إحصائيا في اتجاه الطالبات نحو التعلم الذاتي وفقا لمتغيرات الدراسة (العمر والمستوى الدراسي والتخصص)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم أسلوب تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى الموافقة على عبارات الاستبانة باختلاف العمر ويوضح جدول رقم ٦ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا باختلاف العمر .

جدول رقم ٦. اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق باختلاف العمر

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٢٠.٦٦٨٩	٦٠.٣٣٤٤	٢.٨٧٩٠	،٠٥٩٦
داخل المجموعات	١٣٧	٢٨٧١.٠٧٤٠	٢٠.٩٥٦٧		غير دال

واستخدم أسلوب تحليل التباين لدلالة الفروق في مدى الموافقة على عبارات الاستبانة باختلاف المستوى الدراسي ، ويوضح جدول رقم ٧ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ .

جدول رقم ٧. اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق باختلاف المستوى الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٦٤.٩٥٢٥	١٣٢.٤٧٦٢	٦.٦٣٣٤	،٠٠١٨
داخل المجموعات	١٤١	٢٨١٥.٩٣٦٤	١٩.٩٧١٢		دالة عند ٠.٠١

وبإجراء اختبار شيفيه وجدت فروق دالة إحصائيا بين المستويين السابع والثامن لصالح المستوى الثامن (جدول رقم ٨) .

جدول رقم ٨. اختبار شيفيه لمعرفة مصدر الفروق بين المستويات الدراسية

المستوى	المتوسط
٧	٣٥.٩٨٢٨
٦	٣٦.١٠٥٣
٨	٣٨.٧٣١٣

واستخدم اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات رياض الأطفال ومتوسط درجات طالبات تطبيقات الحاسب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ لصالح طالبات رياض الأطفال.

جدول رقم ٩. اختبار ت لدلالة الفروق باختلاف التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
رياض الأطفال	٨٠	٣٨.٤٣٧٥	٣.٩٤٢	٣.٤٨	٠.٠٠١
تطبيقات الحاسب	٦٤	٣٥.٨٢٨١	٥.٠٥٧		دالة عند٠.٠١

مناقشة النتائج وخلاصتها

يوضح جدول رقم ٥ العدد والنسب المئوية لدرجة الموافقة على عبارات اتجاهات الطالبات (وجهة النظر) نحو التعلم الذاتي، ويلاحظ في هذا الجدول أن العبارات ١١ و١٢ و١٣ سالبة من حيث علاقتها باتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي؛ أما باقي العبارات فهي عبارات إيجابية بعلاقتها مع اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي. ويتبين من الجدول أن العبارة (١) والتي تصف علم الطالبات بأن التعلم الذاتي هو اعتماد الفرد على نفسه في عملية التعلم قد حصلت على نسبة مئوية عالية جدا ذلك بسبب أنها عبارة استطلاعية لمدى معرفة الطالبات بمفهوم التعلم الذاتي؛ أما العبارات الإيجابية نحو الاتجاه حول التعلم الذاتي وكانت النسبة المئوية للخيار موافق عليها أكبر من ٧٠٪ فهي العبارات (٢ و ٣ و ٥ و ٦ و ٧ و ١٠)، أي أن ٦٠٪ من العبارات تبلغ نسبة الموافقة فيها، على العبارة أكبر من ٧٠٪ مما يدل على أن عبارات الاستبانة تعكس وتتفق مع وجهة نظر الطالبات نحو التعلم الذاتي. بعبارة أخرى إن التعلم الذاتي يحقق للطالب التالي (مرتبا حسب النسبة المئوية):

أ) الاعتماد على نفسي أكبر من اعتمادي على أستاذي، العبارة (٥).

ب) تعلم المعلومات بنفسي وحسب رغبتي وحاجتي، العبارة (٦).

جـ) أن أحصل على المعلومات بنفسي وبالتالي يحقق لي نموا في الشخصية، العبارة (٣).

د) التعلم الذاتي يشعرني بالحرية وعدم التقيد كما في الأساليب الأخرى، العبارة (١٠).

هـ) الابتكار والإبداع واتساع الأفق، العبارة (٧).

و) تنوع أساليب التعلم وذلك من خلال التعلم أحيانا بطريقة ذاتية، العبارة (٢).

هذا ولم تتمتع العبارات السالبة بنسب مئوية عالية للخيار لا أوافق، وكانت أعلى نسبة للعبارة (١٣)، والخاصة بعدم التفاعل بين الطلاب عند استخدام التعلم الذاتي (نسبة عدم الموافقة على العبارة ٣٩.٩٪).

وبدراسة نتائج الدراسة الموضحة جدول رقم ١، يتبين كما ذكر سالفا اتفاق معظم الطالبات على العبارة الأولى (المتوسط ٢.٩٧ يقارب من قيمة المقياس ثلاثة) ومعامل اختلاف ٦.٧٣٪ ويلاحظ من الجدول أن جميع العبارات حصلت على متوسط أكبر من المقياس أثنين (غير متأكد) مما يعكس كفاءة عبارات الاستبانة في قياس اتجاهات الطالبات نحو التعليم الذاتي. كان آخر أربع عبارات بجدول رقم ١ أقل العبارات من حيث المتوسط مع ارتفاع قيمة معامل الاختلاف، وهي الخاصة بالاحتياج إلى الأستاذ بشكل دائم، وعدم التفاعل بين الطلاب، وعدم الحصول على المعلومات بدقة، وأخيرا عدم التفاعل بين الطالب وأستاذه.

وبدراسة معاملات الارتباط لمتغيرات الدراسة للعبارات المختلفة والمتغير الإجمالي (الدرجة الكلية)، يتبين أن جميعها كانت موجبة الإشارة (علاقة طردية بين متغير العبارة والمتغير الإجمالي)، وذلك نظرا لتعديل المقياس الخاص بالعبارات السالبة. ولكن كما سبق ذكره نظرا لاتفاق معظم الطلاب على خيار (أوافق) للعبارة الأولى، فإن

معامل الارتباط بالدرجة الكلية كان غير معنوي قريب من الصفر (٠.٠٦٨). هذا ويتبين صدق الاتساق الداخلي (ارتباط العبارة بالدرجة الكلية) (المتغير الإجمالي) من تراوح قيم معامل الارتباط للعبارات المختلفة بين ٠.١٩٣ العبارة (٥) : التعلم الذاتي يجعلني أعتمد على نفسي أكثر من اعتمادي على أستاذي و ٠.٦٤٤ ؛ العبارة (٧) : يؤدي التعلم الذاتي إلى الابتكار والإبداع واتساع الأفق). وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ عدا العبارة (٥) ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥ وهذا يدل على صدق العبارات المختلفة. وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠.٧٠ وهو معامل ثبات مرتفع نوعا (مقبول كمعامل ثبات). وعلى ذلك تتضح مدى صدق الاتساق الداخلي والثبات لعبارات الاستبانة في قياس اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي.

وتتلخص نتائج استخدام أسلوب تحليل التباين لدراسة أثر العوامل المفسرة لمستوى المتغير الإجمالي (الدرجة الكلية) لاتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي في التالي:

١- عامل العمر غير دال حتى عند مستوى ٠.٠٥ حيث بلغت قيمة اختبار F نحو ٢.٨٨ وباحتمالية تبلغ ٠.٠٥٩٦ وبالتالي لا توجد فروق للدرجة الكلية للاتجاهات حول التعلم الذاتي باختلاف العمر.

٢- المستوى الدراسي دال بمستوى ٠.٠١ حيث بلغت قيمة اختبار F نحو ٦.٦٣٣ . وأوضحت نتيجة اختبار شيفيه وجود فروق دالة بين المتوسطات عند مستوى ٠.٠٥ ، حيث تبين دلالة الفروق بين المستويين السابع والثامن بمتوسط ٣٥.٩٨ و ٣٨,٧٣ على الترتيب أي لصالح المستوى الثامن.

٣- التخصص دال بمستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمة ت ٣,٤٨ لصالح تخصص رياض الأطفال.

التوصـــــــيات

١- استخدام أسلوب التعلم الذاتي في المرحلة الجامعية بشكل دائم والمراوحة بينه وبين الأساليب التقليدية في التعليم.

٢- تمكين الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية من الاعتماد على أنفسهن في تعلم المعلومات والحقائق عن طريق تطبيق أساليب التعلم الذاتي.

٣- إعطاء الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية الفرصة للابتكار والإبداع وتوسيع الأفق بواسطة استخدام التعلم الذاتي.

٤- الاهتمام بالتعلم الذاتي وتطوير أساليبه في المرحلة الجامعية لقدرته على مساعدة الطالب في نمو شخصيته وثقته بنفسه وقدرته في التعلم معتمدا على ذاته ونفسه.

٥- إنشاء مركز في الجامعة يعنى بمصادر ووسائل وأساليب التعلم الذاتي ليكون مصدرا من مصادر التعلم ومرجعا لأساتذة الجامعة عند تطبيقهم للتعلم الذاتي.

المراجع

[١] الراوي ، مسارع حسن. *دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي.* صيدا – بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٨٧م .

[٢] Chovanec, Donnam. "Self Directed Learning: Highlighting the Contradiction." in Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education, ed. by M. Scott Sue, et al.. Toronto: Thompson Educational Publishing, 1998.

[٣] بدوي ، أحمد زكي. "التعلم الذاتي في تعليم الكبار ومدى الحاجة إليه في الوطن العربي." *تعليم الجماهير*، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٥ ، ع١٢ (مايو ١٩٧٨م) ، ٢٩.

[٤] نشوان ، يعقوب حسين. *التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق.* عمان : دار الفرقان ، ١٩٩٣م.

[٥] داود ، عزيز حنا. "الأسس العلمية للتعلم الذاتي ،" *تعليم الجماهير* ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٥ ، ع١٢ (مايو ١٩٧٨م) ، ١٢-٢٨.

[٦] Garrison, D. R. "Self Directed Learning: Toward a Comprehensive Model." *Adult Education Quarterly*, 48, no.1 (Fall 1997), 19-30.

[٧] Merriam, Sharan B., Caffarella. And Rosemary S. "Learning in Adulthood" . San Francisco: Jossey Bass, 1991.

[٨] Jarvis, Peter. *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

[٩] Cross, Patricia K. *Adults as Learners*, San Francisco: Jossey Bass, 1981.

[١٠] كمب، جيرولد. *تصميم البرامج التعليمية*. ترجمة أحمد خيري كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٧م.

[١١] أحمد، شكري سيد، "بعض سمات الشخصية اللازمة لنجاح تفريد التعليم القائم على استراتيجية كيلر في التدريس." *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ١١، ع٤٣ (١٩٩٣م)، ٥٣-٦٣.

[١٢] Candy, Philip C. *Self Direction for Lifelong Learning*, San Francisco: Jossey Bass, 1991.

[١٣] Knowles, Malcolm S. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey Bass, 1984.

[١٤] Brookfield, Stephen D. *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco: Jossey Bass, 1986.

[١٥] مقبل، حمد. *فعالية أسلوب التعليم المبرمج في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الثانوية*. إربد البحوث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، ١٩٨٣م.

[١٦] البغدادي، محمد رضا. "دراسة مقارنة لتدريس العلوم بالطريقة التقليدية في بعض صفوف المرحلة الابتدائية بالطريقتين المبرمجة والتقليدية مع دراسة لاتجاهات التلاميذ نحو التعليم المبرمج." *دراسات*، جامعة الرياض، ١، ع١ (١٩٧٧م)، ١٧٧.

[١٧] توق، محيي الدين. "دراسة فاعلية برنامج التعلم الذاتي بالمقارنة مع التعليم العادي." *دراسات*، الجامعة الأردنية، ٥، ع١ (١٩٧٨م)، ٥٧-٧٠.

[١٨] جامع، حسن. *التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٦م.

[١٩] الكلزه، رجب أحمد. "أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي." *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٣، ع١٠ (١٩٨٩م)، ٨٩-١٠١.

[٢٠] أحمد، كفاية سليمان، ونجوى شكري محمد. "فاعلية استخدام أسلوب البرمجة في تعلم رسم الجسم الأساسي للموضة (المانيكان)." *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١، ع١٤ (١٩٩٠م)، ٩١-١١٥.

[٢١] العسيري، منيرة يحيي. "اتجاهات الطالبات والدارسات بالكلية المتوسطة للبنات نحو التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيلهن." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

[٢٢] Todd, Catherine J. "The Semester Project: The Power and Pleasure of Independent Study." *English Journal*, 15, no.2 (1995), 22-28.

[٢٣] Jones, Alice, and Douglas Jones. "Student Orientation to Independent Study." *Higher Education*

[٢٣] Jones, Alice, and Douglas Jones. "Student Orientation to Independent Study." *Higher Education Research and Development*, 15, no.2 (1996), 83-89.

[٢٤] الشبيبي ، خالد عبدالعزيز. " المشكلات التي تواجه المعوقين حركيا في مراكز التأهيل المهني للمعوقين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي ، " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٧م.

[٢٥] المبيريك ، هيفاء فهد . "اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي ومدى تطبيقهم لأساليبه." رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ٢٠٠٠م

The Attitudes of a Sample of Female Students at King Saud University toward Self-Directed Learning

Khalil Ebrahim Al-Saadat

Associate Professor, Department of Education, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of the study was to know the attitudes of female students towards self-learning. A questionaire was designed and distributed among 144 girl students from two different colleges. The study showed that the students gave high rating to the following items:

- When applying self-directed learning they depend on themselves more than the instructor.
- They learn according to their needs and wants.
- Self-directed learning enables them to grow and advance.
- Self-directed learning is flexible unlike other learning methods.
- Self-directed learning gives them the chance to be creative and widen their horizons.
- They prefere to switch between regular methods in learning and self directed learning.

The study recommended using self directed learning continually, and establishing self-directed learning center at King Saud University.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٦٣-٢٩٤ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

الإشراف التربوي: التعريف والأهداف بين النظرية والتطبيق

عبد الله عبد الرحمن المقوشي

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٨/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٣/٤/٢٦هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد تعريف وأهداف الإشراف التربوي بين المنظرين له (التربويون)، و القائمين عليه (الإداريون) بما يصدرونه من وثائق، ومطبقيه (المشرفون التربويون). وتوصلت إلى أن علماء التربية أنفسهم لم يتوصلوا، حتى اليوم، إلى اتفاق على تعريف موحد و"معرف جيداً well defined" أو أهداف محددة للإشراف التربوي. كما أن التعريف الإجرائي الذي حدد ته الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية واسع وتحتاج المصطلحات المستخدمة فيه (عملية، فنية، شورية، قيادية، إنسانية، شاملة، ...) إلى تعريف إجرائي لكل منها. هذا الواقع قد يكون السبب، في أفضل الاحتمالات، إلى جعل أغلب المشرفين التربويين الذين شملتهم الدراسة، نتيجة لغياب تعريف من قبلهم، يتبنون التعريف وبالتالي الأهداف التي حددتها الإدارة العامة للإشراف التربوي. وتخلص الدراسة إلى أنه ليس هناك تعريف أو أهداف متفق عليها للإشراف التربوي من قبل كل من يعنيهم الأمر من رجال التربية، و الإدارات، والمشرفين التربويين.

مقدمة

رغم الاختلاف بين التربويين في تعريف الإشراف التربوي و تحديد أهدافه، والقناعة بتأثيره في تحسين أداء المعلمين داخل الصف الدراسي، إلا أنه ظل عملية تربوية تؤكد

ضرورة استمرارها جميع الجهات المعنية بالتربية والتعليم في القطاعين العام والخاص في معظم دول العالم. ويمثل "الإشراف التربوي ، " كما تنم عنه ممارسات تلك المؤسسات التربوية ، المحور الرابع في العملية التربوية إلى جانب المنهج والمعلم والطالب. وقد تطور مفهوم الإشراف تبعا للتطور في تلك المحاور وخاصة في مجال برامج إعداد المعلمين وأساليب ونظريات التعلم والتعليم.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولة التعرف على واقع الاختلاف في تحديد مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه بين المنظرين له (علماء التربية)، والقائمين عليه (إدارات ومراكز الإشراف)، والمطبقين (المشرفون التربويون)، والمعنيين بالتطبيق -بالذات المعلمين- وإعادة النظر في واقع الإشراف وما يكتنفه من ممارسات قد تضر بتحقيق الأهداف المرجوة منه ، كما قد يساعد التعرف على واقع الحال على تطويره وتصحيح مساره.

غرض الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد تعريف الإشراف التربوي وأهدافه بين المنظرين له (التربويون)، و القائمين عليه (الإداريون) بما يصدرونه من وثائق تتضمن تعاريف وأهداف وتعليمات ، ومطبقيه (المشرفون التربويون)، وفق الخطوات التالية :

١- استعراض تعريف مفهوم الإشراف وأهدافه كما توضحها أدبيات الإشراف التربوي من كتب ودراسات ومقالات.

٢- استقصاء تعريف الإشراف التربوي وأهدافه كما تحددها الوثائق الرسمية الصادرة من وزارة المعارف.

٣- استقصاء تعريف الإشراف التربوي وأهدافه كما يراها المطبقون له وهم المشرفون التربويون.

أدبيات الدراسة

تم تناول أدبيات الدراسة من خلال ثلاثة الأبعاد التالية :

١ - *البعد التاريخي للإشراف التربوي* : من حيث مفهومه عالميا وفي دول الخليج بعامة ، و في المملكة العربية السعودية بخاصة ، ومراحل تطوره.

٢ - *البعد النظري للإشراف التربوي* : ويتفرع إلى جانبين. الجانب الأول ويتطرق للأسس النظرية من حيث التصورات المختلفة للتربية ؛ والجانب الآخر الدراسات السابقة وتشمل الوثائق والدراسات الأجنبية والعربية المتعلقة بتعريفه و/أو تحديد أهدافه ، أو مدى تأثيره وفاعليته.

٣ - *البعد التطبيقي للإشراف التربوي* : ويتطرق للدراسات التي تعكس واقعه في دول الخليج بعامة ، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة.

١- البعد التاريخي للإشراف التربوي

أ) مفهوم الإشراف التربوي عالميا: التعريف والأهداف

يستخدم مصطلح "الإشراف التربوي" لوصف مجال واسع من السلوكيات المختلفة تنفذ من قبل مجموعات مختلفة من الناس من خلال أنظمة مدرسية محددة. وعلى الرغم من أن المهتمين به في الوقت الحاضر يجمعون على أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي هو تحسين التدريس ، إلا أن هناك دراسات قديمة [١-٣] قامت باستعراض أدبيات الإشراف التربوي وتوصلت إلى قلة الأبحاث في مجال الإشراف التربوي عموما ، وما يظهر أن للإشراف التربوي تأثيرا ذا قيمة في أداء المعلمين داخل الصف الدراسي بشكل خاص.

أشار Cooper [٤ ، ص ص ١٨٢٥-١٨٢٦] إلى أن عدم وضوح ووجود اتفاق على تعريف للإشراف التربوي أدى إلى تبني المشرفين التربويين أدوارا غامضة ، وغالبا متعارضة. فعلى سبيل المثال : دور مساعد و موجه المعلم يتعارض مع دور المقوم وصائد الأخطاء ؛ ودور الإداري يتعارض مع دور المستشار ، وهذا بسبب أن الأسس النظرية ، التي يعتمد عليها الإشراف التربوي ، مازالت في دور التبلور. هذا الغموض جعل برامج تدريب وتأهيل المشرفين التربويين تركز على الكفايات الإدارية بدلا من التركيز على المهارات التشخيصية لتحليل أساليب التدريس.

أشار أحمد [٥ ، ص ص ١٧٩-٢٨٣] إلى أن مفهوم التوجيه تغير من عملية تفتيش في وسط القرن العشرين ، إلى الإشراف التربوي في الوقت الحاضر وهذا استدعى تطوير تعريف وأهداف تربوية تختلف عن السابق.

ذكر Reiman and Thies-Sprinthall [٦ ، ص ٦] أن واقع الإشراف التربوي قد يجعلنا لا نستغرب أنه صارع من أجل حل مشكلة التعريف على الرغم من استمرار محاولته تضمين الجديد في كل من علم النفس ، والتربية ، وعلم الاجتماع ، والفلسفة.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن مشكلة الاتفاق على تعريف للإشراف التربوي وتحديد أهدافه أثر في دور المشرف بتطوير أداء المعلم وبالتالي فاعلية المدرسة ، وحول الإشراف إلى أداة مراقبة وتقويم. ولم يبدأ الاهتمام بالدراسات المعنية ، بشكل منتظم ، بمعرفة دور الإشراف في زيادة تعلم الطلاب ، و تعلم المدرس المبتدئ ، و البيئة المدرسية.

أشارت نتائج بعض الدراسات [٧-١١] التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ، في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين الميلادي الماضي ، إلى أن معظم المدارس غير فعالة effective ، وكانت دراسة Coleman [٩] من أوسع الدراسات التي

طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد وجد Edmonds [١٢ ، ص ص ١٥-١٦] أن المدارس الفعالة تتميز بالصفات التالية :

١ - قيادة إدارية قوية.

٢ - مستوى التوقعات عال.

٣ - بيئة منظمة لكن غير جامدة.

٤ - تعطي المدارس أفضلية كبيرة لأسس التعلم.

٥ - تحويل طاقات ومصادر المدرسة، عند الضرورة، للمحافظة على تحقيق أولويات التعلم.

٦ - إيجاد وسائل لمتابعة مستوى إنجاز كل من الطالب والمعلم.

ويرى Furth and Pajak [١٣ ، ص ص ٥-٧] أن حقل الإشراف التربوي يمر بمراحل تغير مفاجئة نتيجة لتطور ونمو مستوى المعرفة المتعلقة بكيفية تعلم الإنسان.

ب) تطور مفهوم الإشراف في المملكة العربية السعودية

تشير موسوعة *تأريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام* [١٤ ، ص ٥٢٦] ، التي صدرت من وزارة المعارف عام ١٤١٩هـ ، إلى أن الإشراف التربوي مر بسبع مراحل تطور، بينما يشير *دليل المشرف التربوي* [١٥ ، ص ٢٥]، الصادر من الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة المعارف عام ١٤١٩هـ ، إلى أنه مر بخمس مراحل فقط.

ويوضح جدول رقم ١ مراحل تطور الإشراف التربوي كما حددته هاتان الوثيقتان الرسميتان. ويلاحظ من الجدول أن *دليل المشرف التربوي* ركز على مراحل تطور الإشراف التربوي بعد قيام وزارة المعارف وأهمل الفترة التي وقعت ضمن مديرية المعارف من عام ١٣٤٧هـ وحتى عام ١٣٧٦هـ ، والتي تشكل استمرارا وخلفية تاريخية

مهمة لمراحل التطور اللاحقة. كما تجاوز فترة إعادة تنظيم التوجيه التربوي (١٣٩٦-١٤٠٠هـ) إلا من إشارة عابرة عند التحدث عن المرحلة الرابعة.

وفيما يلي تفصيل موجز لكل مرحلة كما حددتها موسوعة *تأريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام* [١٤ ، ص ص ٥٢٦-٥٥٧] من حيث التقسيم، ودليل *المشرف التربوي* [١٥ ، ص ص ٢٥-٣٠] من حيث تقويم المراحل المشتركة.

جدول رقم ١. مراحل تطور الإشراف التربوي حسب وثائق وزارة المعارف الرسمية

تطور الإشراف التربوي حسب *موسوعة تأريخ التعليم*	الفترة	تطور الإشراف التربوي حسب *دليل الإشراف التربوي*	الفترة
١- نظام التفتيش-مديرية المعارف	١٣٤٧-١٣٧٦هـ		
٢- نظام التفتيش-وزارة المعارف	١٣٧٦-١٣٨٣هـ	١- التفتيش -وزارة المعارف	١٣٧٧-١٣٨٣هـ
٣- التفتيش الفني	١٣٨٤-١٣٨٧هـ	٢- التفتيش الفني	١٣٨٤-١٣٨٧هـ
٤ - التوجيه التربوي	١٣٨٧-١٣٩٥هـ	٣- التوجيه التربوي	١٣٨٧-١٤٠٠هـ
٥- إعادة تنظيم التوجيه التربوي	١٣٩٦-١٤٠٠هـ		
٦- إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي	١٤٠١-١٤١٦هـ	٤- إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي	١٤٠٠-١٤١٦
٧ - التحول إلى الإشراف التربوي	١٤١٦-...	٥- التحول إلى الإشراف التربوي	١٤١٦-...

المرحلة الأولى : التفتيش – مديرية المعارف (١٣٤٧-١٣٧٤هـ)

كان المفتش، في هذه المرحلة، يقوم بالتفتيش في المدارس المحددة له على الأعمال الفنية والإدارية معا. وكانت ملاحظاته تتم شفهيا في الفترة الأولى، ثم أصبحت تكتب وتسجل في دفتر خاص بالمفتشين وفق خطة تبين خط سيره والمدارس التي سيزورها. ونظرا لقلة عدد المفتشين، فقد حدد "نظام المدارس،" الصادر عام ١٣٤٧هـ، مدير المدرسة الابتدائية مفتشا مقيما، كما كانت تستعين مديرية المعارف بأشخاص لا ينتسبون

إليها في القيام بالتفتيش على المدارس، مثل: تعيين مدير "شرطة الوجه" معتمدا للمعارف بها، للتفتيش على مدارسها.

وكان لمجلس الشورى، خلال تلك الفترة، اهتمام بالتفتيش مما دفعه عام ١٣٦٧هـ إلى إصدار تنبيه لمديرية المعارف (رقم ١٧٢ بتاريخ ١٩/١٠/١٣٦٧هـ) بوجوب التفتيش على المدارس الأميرية من حيث سلوك مديريها ومعلميها، وأدائهم التعليمي.

المرحلة الثانية: التفتيش- وزارة المعارف (١٣٧٦-١٣٨٣هـ). أصدرت وزارة المعارف عام ١٣٧٦هـ، بعد قيامها بثلاث سنوات، قرارا بتقسيم التفتيش إلى قسمين: تفتيش فني، وتفتيش إداري، لكل منهما مفتشون اختصاصيون. ويختص "التفتيش الفني" بإرشاد المعلمين وتوجيههم إلى أفضل الأساليب التربوية وحل مشكلاتهم التعليمية. ويختص "التفتيش الإداري" بالمشاكل والمخالفات الإدارية والنظامية.

كما تبنت الوزارة تجارب جديدة، خلال تلك الفترة، بتحديد مصطلحات وأعمال جديدة للتفتيش الفني، مثل: مفتش قسم، ومفتش المواد الاختصاصي، و تحديد أعمال كل منهما، أو تحديد تعليمات للمفتشين أثناء زياراتهم الاستطلاعية.

كان يتولى أمر التفتيش أول الأمر بعض أبناء الدول العربية الشقيقة، وخاصة من جمهورية مصر العربية. ثم بدأ في عام ١٣٨٢هـ تعيين مفتشين عامين مساعدين من المواطنين تتم ترقيتهم إلى وظيفة مفتش عام بعد أن يتمكنوا من مهارات التفتيش بناء على توصية من المفتشين العامين. وقد أحدثت الوزارة، نتيجة لذلك، هيئة فنية في إدارة التعليم الابتدائي، لتتولى دراسة تقارير مفتشي الأقسام والمفتشين العامين وتقديم التوصيات والاقتراحات.

المرحلة الثالثة: التفتيش الفني (١٣٨٤-١٣٨٧هـ). تميزت هذه المرحلة بتغيير مسمى "التفتيش العام" بالوزارة إلى "التفتيش الفني" مما استدعى استحداث إدارة خاصة

بالوزارة تعنى به أطلقت عليها "عمادة التفتيش الفني" ارتبط بها جميع مفتشي المواد العاملين في الوزارة بدلا من ارتباطهم بأقسام التعليم العام. لكن ظل المفتشون العامون للمرحلة الابتدائية مرتبطين في إدارة التعليم الابتدائي في الوزارة، وفي إدارات التعليم في المناطق، وبقي مفتش القسم موجودا ومسؤولا عما سبق أن حدد له من مهام في المدارس الابتدائية.

وفي عام ١٣٨٧هـ قامت الوزارة بإلغاء ارتباط المفتش الفني بالتعليم العام في الوزارة وربطه بالإدارات المختصة بالوزارة (التعليم الثانوي، والتعليم المتوسط، ومعاهد المعلمين) وتوزيع المفتشين على تلك الإدارات.

المرحلة الرابعة : التوجيه التربوي (١٣٨٧-١٣٩٥هـ). أشارت موسوعة *تاريخ التعليم* إلى أنه نتيجة لدراسات تبين وجود جفاء بين المفتش والمعلم بسبب الزيارات المباغتة للمعلم، والتركيز على الأخطاء فقط، فقد صدرت تعليمات عام ١٣٨٧هـ [١٤، ص ٥٣٠] تنص على التالي:

١- تغيير مسمى "المفتش الفني" إلى "الموجه التربوي."

٢- تقوية العلاقة بين الموجه والمعلم.

٣- تقديم الموجه المشورة الفنية والإدارية للمدارس التي يزورها.

٤- دراسة المناهج، والمشاركة في أعمال الاختبارات.

٥- إصدار كتب للمعلمين، في المرحلة الابتدائية، يقدم فيها توجيهات فنية تربوية.

لكن بسبب ملاحظة الوزارة أن التوجيه التربوي تحول إلى رقابة واستمرار لمفهوم التفتيش في زيارات الموجه، والانشغال بالأعمال الروتينية، أقرت الوزارة تعديلات على التعليمات السابقة "تخرجه من الرقابة إلى الخبرة التربوية المباشرة" تضمنت التالي [١٤، ص ٥٣١]:

١- الابتعاد عن المركزية.

٢- تشجيع التوجيه الذاتي.

٣- مشاركة المعلم في التوجيه.

٤- إيقاف جولات الموجهين التربويين المباغتة، وربطها بدعوة من المدرسة أو المنطقة التعليمية.

٥- اعتماد مدير المدرسة موجها مقيما للشؤون الفنية والإدارية.

٦- إقامة حلقات دراسية حسب المواد الدراسية يشترك فيها المعلمون والهيئة الفنية في المنطقة أو الوزارة.

المرحلة الخامسة : إعادة تنظيم التوجيه التربوي (١٣٩٦-١٤٠٠هـ). تم في هذه المرحلة إعادة تنظيم التوجيه التربوي حيث صنفت المناطق التعليمية إلى أربع فئات حسب كثافة المدارس والمعلمين، كما حددت صفات وأسس اختيار الموجه التربوي. حدد القرار الوزاري الصادر بتاريخ ١٣٩٦/٩/١٠هـ أسس وصفات الموجه التربوي بالتالي:

١ - الحصول على شهادة جامعية.

٢ - خبرة تربوية تخصصية.

٣ - قدرته على تقويم أثر العملية التربوية.

٤ - قدرته على الابتكار والتجديد.

وفي عام ١٣٩٨هـ صدرت تعليمات تحدد أداء الموجه التربوي من حيث استمراره بزيارة المدارس واطمئنانه [١٤، ص ٥٣١] "على استقرار الدراسة والسلوك والمواظبة وحسن الأداء وتكامل المعلمين والإداريين وتطبيق الأنظمة التربوية ووضع خطط لتوجيه مدارس المناطق التعليمية لموجهي المناطق والوزارة."

المرحلة السادسة : إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي (١٤٠٠-١٤١٦هـ).

كان من أهم التطورات في هذه المرحلة صدور القرار الوزاري رقم٤٨/١٦٧٤ بتاريخ ١٤٠١/٦/١٠هـ بإنشاء إدارة عامة للتوجيه أطلق عليها "الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب،" وتم نقل صلاحيات "إدارة التدريب التربوي" إليها ، وذلك نتيجة لإدراك الوزارة الارتباط الوثيق بين التوجيه والتدريب ، كما تم ربطها بوكيل الوزارة المساعد لشؤون المعلمين ، ونقل الموجهين التربويين بقطاعات التعليم في الوزارة إلى الإدارة الجديدة. وكان من أوضح معالم التنظيم الفني والإداري الجديد التالي :

١- تعيين مدير عام للتوجيه التربوي والتدريب ، ومدير لكل من التوجيه والتدريب.

٢ - جهاز إداري ، متواضع الكفاءة والعدد ، مكون من كاتبين وناسخ آلة ومفهرس ملفات وسكرتير.

٣ - تنظيم فني وإداري للتوجيه والتدريب في المناطق التعليمية كالتالي :

أ) رئيس للتوجيه والتدريب.

ب) كاتب وناسخ آلة.

كما تم في هذه الفترة تعميم بطاقة التقويم الفني للمعلم ، ومطالبة الموجه التربوي ببعث تقرير فصلي في نهاية كل فصل دراسي بمعدل تقريرين في العام الدراسي ، ثم تم الاكتفاء بتقرير واحد في آخر العام. وحددت عناصر التقرير بالتالي :

١ - تقويم مستوى تدريس المادة الدراسية بالاعتماد على تقدير المستوى التحصيلي للطلاب.

٢ - مدى تمكن المعلمين من إتمام المنهج المحدد لكل فصل دراسي ، مع تحديد المعوقات في حالة عدم التمكن من ذلك.

٣ - مدى اهتمام المعلم بالكتاب المقرر والبعد عن الملخصات.

٤ - مدي قيام المعلم بالتقويم المستمر للطلاب، مع مراعاة التمشي بموجب التعليمات المنظمة لذلك.

٥ - كتابة تقرير عام عن المدارس التي قام بزيارتها خلال الفصل الدراسي.

٦ - مدى مزاولة المعلمين المهام التي دربوا من أجلها.

٧ - تقرير عن النشاطات والتجارب والخبرات التي قام بها الموجه.

تم في عام ١٤٠٦هـ إنشاء مراكز للتوجيه التربوي في المناطق التعليمية لمتابعة سير العمل والتقويم.

كما قامت الإدارة العامة للتوجيه والتدريب عام ١٤٠٨هـ بإجراء "دراسة استطلاعية" لمعرفة رأي العاملين في الميدان في التوجيه التربوي، وتوصلت إلى النتائج التالية [١٤، ص ٥٤١]:

١ - إن المدة الكافية لجعل المعلم موجها متمكنا تتراوح بين ست وعشر سنوات.

٢ - نقص الكفاية الكمية والنوعية للزيارات الميدانية.

٣ - التوصية بإجراء دورات تدريبية، وإعداد البحوث المتخصصة، وتلافي تكليف الموجه العمل في غير تخصصه، وتدريب الموجه للمعلمين في أثناء الخدمة، وإنشاء مكتبة للتوجيه التربوي، وعقد لقاءات لموجهي المناطق والوزارة، واختيار الشخصيات القيادية المتميزة في الأداء للتوجيه، وربط العلاوة السنوية للمعلم بتقديره من قبل المدير، وجعل تقرير الموجه أساسا للترقيات والبعثات والمشاركة في البحوث والندوات ولقاءات المعلمين الدورية.

٤ - ترتيب زيارات الموجه حسب تفضيل المعلم بحيث تشتمل على الترتيب للزيارات المتفق عليها، فالمقابلات الفردية مع المعلمين، فالنشرات، فتبادل الزيارات، فالدروس النماذج، فالبحوث التربوية، فالزيارات المفاجئة.

صدر قرار إدارى رقم (٣١/٤٩٠/١٢/٤/٤٢) بتاريخ ١٤١١/١١/١٤هـ باعتماد بطاقة "متابعة وتقويم أداء المعلم." كما صدر نموذج موحد لتقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية: فئة (أ) وتخص مدير المدرسة، وفئة (ب) وتخص الموجه، وفئة (ج) وتخص المعلم، وتحديد أهداف التقويم.

تم تحديد مفهوم التوجيه التربوي حسب التعميم الوزاري رقم (٤/٦٥٢) بتاريخ ١٤١٥/٣/١٥هـ، بأنه " عملية فنية غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية التربوية."

المرحلة السابعة : التحول إلى الإشراف التربوي (١٤١٦ - وحتى تاريخه).

قامت الوزارة بتغيير المسمى من "التوجيه التربوي" إلى "الإشراف التربوي" بموجب القرار رقم (١٤٩٤/٣٤/٣/٤) بتاريخ ١٤١٦/٩/٢٢هـ، وكان ذلك الانتقال إلى نظام "الإشراف التربوي،" حسب ما أشارت *موسوعة تأريخ التعليم* [١٤، ص ٥٥١] نتيجة لسلبيات التوجيه المتمثل في:

> إحساس المعلم بتعاليم الموجه فضلا عما في بعض الممارسات التوجيهية التي تحد من نشاط المعلم وتحول دون إبداعه، وقصر التوجيه على المعلم وإهمال أطراف العملية التعليمية الأخرى: التلاميذ، والمقررات، والوسائل التعليمية، والإمكانات، والبيئة واحتياجاتها. ...، ليبدأ عهد الإشراف التربوي بمفهومه الحديث الذي يركز على تحسين العملية التعليمية من جميع جوانبها على أنها عملية فنية منظمة مخطط لها تتم بسلسلة من التفاعلات بين جوانب العملية التعليمية وتهدف إلى تحسين نتائجها بكفاية أفضل.

كما قام النظام بتحديد مهام الإشراف والمشرفين التربويين، وأساليب وأنواع الإشراف. وقد أشارت الموسوعة [١٤، ص ٥٥٧] إلى أن هذا التطوير في الإشراف التربوي أدى إلى آلية تعمل على تحقيق دور المعلم وإشراكه في تقويم ذاته وتطوير عناصر العملية التعليمية التربوية عبر مسارين:

- يستهدف أحدهما تأهيل المعلم في شخصيته وحصيلته ومهاراته.

- ويستهدف الآخر علاج قصور أحد محاور العملية التعليمية التربوية بالاعتماد على الرأي المشترك بين المعلم والمدير والمشرف والاتفاق على الإجراءات العلاجية.

وأشار *دليل المشرف التربوي* [١٥ ، ص٣٧] إلى أن التغيير في دور الإشراف:

قلل من قيمة الزيارات الصفية المفاجئة، وأصبح يحدد موعدها مسبقا، فلا يفاجأ المعلم بها، كما وأصبحت عملية تقويم المعلم تهدف إلى تطوير أدائه، وليس إلى محاسبته. فهو المسؤول أولا عن تقويم نفسه وفق معايير محددة يتفق عليها مع المشرف سلفا قبل الدخول إلى غرفة الصف، وبالتالي فقد أصبح المعلم والمشرف ينطلقان من إطار فكري موحد في النظر إلى ما يجري داخل الصف، بل ولم يعد من الضروري زيارة المشرف التربوي للمعلم في الصف إلا في حدود ضيقة، وإنما يستعاض عن ذلك بأساليب إشرافية أخرى تثري خبرات المعلم، وتطور أداءه، ومنها: اللقاءات الجماعية، والمداولات الإشرافية، والحلقات الدراسية، والمشاغل التربوية، والتدريب الإشرافي بنوعيه (الفردي والجماعي)... إلخ.

٢ - البعد النظري للإشراف التربوي

أ) الأسس النظرية للإشراف التربوي

نعيش، نحن التربويين، غموضا وعدم اتفاق حول عديد مما نستخدمه من تعريفات ومصطلحات نفسية وتربوية، تسببت في تباين وجهات نظر المسؤولين حول تحديد المدرس والتدريس الفعال في المجالات التربوية المختلفة لنمو الطالب. فعلى سبيل المثال: عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ذهنيا لدى المشرفين والمعلمين يؤدي، غالبا، إلى اجتهادات تولد سلوكيات مغايرة لتوقعاتهم، لأن التدريس الفعال يعتمد على الأهداف أو الأهداف التعليمية التي تحددها المدرسة[١] والمعلم. والأهداف التعليمية، بدورها، تعتمد ما يرى أنه الغرض من التربية والتعليم، وما يجب أن يدرس، وطبيعة المتعلم، وعملية التعلم.

---

١ يقصد بمصطلح "المدرسة" في هذا السياق الجهات المسؤولة التي شاركت في وضع أهداف التعليم حسب المراحل والمواد الدراسية المختلفة.

وسواء أدرك المشرفون والمعلمون ذلك أم لا ، فإن فلسفتهم التربوية ذات تأثير كبير على التدريس وما يبذل فيه من جهد.

استعرض Glickman [١٦ ، ص ص ١٠٠-١٠٣] ثلاثة نماذج لتأثير فلسفة المعلم التربوية في تدريسه ، أجملها كالتالي :

١ - المعلم الذي يرى أن الغرض من التربية نقل معرفة أساسية محددة ، ومهارات ، وقيم اجتماعية للطلاب ، يتوجب عليه ، حتى ينجح في ذلك ، ضبط الفصل ، ومحتوى الدرس ، والطلاب. والمتوقع من الطلاب ، تحت هذا المفهوم ، أن يتقنوا المحتوى نفسه.

٢ - والمعلم الذي يرى أن غرض التربية هو التطور الذهني للطلاب ، وخاصة في مجالي الاستقصاء وأسلوب حل المشكلات ، ينقل المعلم إليهم المعرفة ، لكن بأسلوب تشجعهم على التجربة للتحقق من أفكارهم ، والبحث عن حلول لما يواجهونه من مشاكل جديدة. و يتميز هذا المعلم على زميله الآخر بأنه يرى أن إشراك الطلاب في عملية التعلم ضروري لتحقيق الأهداف ، وبالتالي يشرك المعلم الطالب معه في ضبط بيئة التعلم.

٣ - أما المعلم الذي يرى أن كل طفل ينفرد بقدرات ذهنية خاصة ، وبالتالي حدد غرض التربية بأنه تحقيق الاحتياجات الخاصة لكل طفل ، يتبنى ، غالبا ، أسلوب تنمية تلك القدرات بحدها الأقصى. وهذه الرؤية تقتضي الاهتمام بالطالب ككل من حيث رعاية تطوير نموه الجسمي والعاطفي والذهني والأخلاقي والاجتماعي.

وبما أن المشرف التربوي معلم في الأساس فإن الفلسفة التربوية التي يحملها تنتقل معه ، وخاصة في المملكة بسبب غياب لائحة تنظيمية تحدد أساليب التطبيق الميداني للإشراف التربوي مما جعل طبيعة الإشراف ترتبط بالمشرف وأسلوبه في التطبيق أكثر من ارتباطها بعملية الإشراف التربوي ذاتها. كما أن للتطور المستمر في مجال التربية والتعليم تأثيرا في أساليب الإشراف التربوي ، حيث تعددت أنماطه وأصبحت تتجاوز عدد أصابع

اليدين. ولكل من هذه الأنماط فلسفة خاصة تتغير وتتطور حسب الفلسفة التربوية لمطوري نمط الإشراف.

ب) الدراسات السابقة

تتباين الوثائق والدراسات حول مفهوم الإشراف التربوي، وبالتالي تعريفه وأهدافه مما تولد عنه ظهور العديد من الأشكال المختلفة للإشراف. كما أن مواقف التربويين منه، أيضا، تتباين، فمنهم من يرى ضرورته لتطوير العملية التعليمية، ومنهم من يرى الاستغناء عنه وأن يستبدل به الاهتمام بتطوير المعلم وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بالإشراف الذاتي.

نستعرض فيما يلي بعض الدراسات بغرض التدليل لا الحصر للتباين والغموض في تعريف الإشراف التربوي وتحديد أهدافه ومدى تأثيره وفاعليته:

أشار الأفندي [١٧، ص ص١٣-٢٤] إلى وجود عدة محاولات لتعريف الإشراف التربوي، لكنها تتفق جميعها على الاهتمام الواضح بالبحث عن السبل التي تؤدي إلى تحسين وتطوير أداء وأساليب تدريس المعلم.

وأشار Glanz and Neville [١٨، ص xiii] إلى أن اجتماعا ضم ٤٥ مختصا في المناهج والإشراف في الولايات المتحدة الأمريكية أظهر اختلافا بينهم حول مفهوم وأهداف ومدى أهمية الإشراف التربوي وجدواه.

يرى Sergiovanni [١٩، ص ٢٦٤] أن "قاعدة القصور الإدراكي" Law of Perceptual Limits تصنف نظريات، ونماذج، وتصورات وظائف الإشراف التربوي على أنها تشكل حواجز، إلى جانب تشكيلها نوافذ تساعد على اتساع أفقنا، وتحل ما نواجهه من قضايا، وتقدم لنا إجابات، وتوفر لنا أساسا للقيام بواجبنا باحثين ومهنيين عاملين.

لكن كون الواقع يعتمد على الحالة الذهنية للقائمين على الإشراف، فإن هذه النوافذ قد تعمل كحواجز تمنعهم من رؤية واقع، وفهم وتوافر خيارات أخرى مختلفة.

وأشار *دليل المشرف التربوي* [١٥، ص ٣٥] إلى أنه "حدث تطور في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين" (من القرن العشرين)، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية، وينتهي بالوصول إلى تعريف إجرائي للإشراف التربوي على أنه: "عملية فنية شورية قيادية إنسانية غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها."

ويشرح الدليل معظم المصطلحات التي وردت في التعريف السابق كالتالي:

فهو عملية فنية: تهدف إلى تحسين التعليم والعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالب والمعلم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنيا كان أم إداريا. **وهو عملية شورية**: تقوم على احترام رأي كل من المعلمين، والطلاب، وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع. **وهو عملية قيادية**: تتمثل في المقدرة على التأثير على المعلمين، والطلاب، وغيرهم، ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية أو تحقيق أهدافها. **وهو عملية إنسانية**: تهدف قبل كل شئ إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنسانا، لكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك. **وهو عملية شاملة**: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

أظهرت دراسة الحماد [٢٠، ص ص ١٦٩-١٧٢]، التي قام بها في منطقة الرياض التعليمية حول معوقات فاعلية الإشراف التربوي، التي حددها ببعض الممارسات الخاطئة، مثل: الزيارات المفاجئة، وزيارة المعلم قبل الاجتماع به، وعدم تقبل النقد وفرض الرأي والاستعلاء، ونظرة بعض المشرفين التربويين لعملية الإشراف التربوي على

أنها تصيد للأخطاء أكثر منها مساعدة للمعلم ؛ وبعض المعوقات ، مثل : اختلاف أسلوب العمل بين المشرفين ، وضعف العلاقة بين المشرف والمعلم ، واكتفاء المشرف التربوي بالحد الأدنى من الفاعلية ، ووجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين حول الإشراف التربوي ، وغياب دور المعلم ، وعدم قابلية بعض المشرفين التربويين للتطور المهني.

وخلصت دراسة الحبيب [٢١ ، ص ص ٣٧-٤١]، التي هدفها إعداد دليل التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية ، إلى وجود وجهات نظر مختلفة حول مفهوم الإشراف التربوي. كما توصلت دراسة أخرى قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج [٢٢ ، ص ٤٣] عن *الإشراف التربوي بدول الخليج - واقعه وتطوره* ، " عند استعراض العديد من كتابات بعض التربويين والدراسات العلمية التربوية إلى الوصول إلى نتيجة "أن الإشراف التربوي لا يزال غير متفق عليه كمفهوم ومحدد الوظائف ، " مما استدعى وجود تعريفات مختلفة للإشراف التربوي. كما ظهر هذا الاختلاف في مفهوم الإشراف في الوثائق الرسمية لدول مجلس التعاون الخليجي ، مما أدى إلى تقديم التوصية التالية : "وجود حاجة ماسة لإعادة النظر في الأهداف المكتوبة للإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي والعمل على توحيدها على قدر الإمكان ، ثم وضعها على شكل أهداف تفصيلية واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس على قدر المستطاع."

وبينت دراسة الزهراني [٢٣ ، ص ص ١٥٩-١٦٠]، التي طبقها في منطقة الباحة التعليمية ، وجود بعض "الانطباعات السلبية" لدى المعلمين والمعلمات عن الموجهين والموجهات مثل : تصيد الأخطاء ونواحي الضعف ، والغرور والتعالي ، وفرض التوجيهات عنوة ، وعدم الاكتراث بمشاكل التدريس. كما أظهرت وجود قصور في ممارسات المشرف في مجال التقويم ، وعدم تقديمه المساعدة للمعلم في تطوير أساليب

تقويمه. كما أظهرت الدراسة شعور المعلمين بوجود قصور مراعاة العلاقات الإنسانية في ممارسات الموجه.

وتوصلت دراسة الضويلع [٢٤ ، ص ص ٥٤-٥٥]، التي طبقها في منطقة النماص التعليمية ، إلى أن المشرفين التربويين يفاجئون المعلمين بالزيارات الصفية ، ولا يستخدمون الدروس النموذجية إلا نادرا ، كما أن (٦٦.٦٪) من المعلمين أشاروا إلى ندرة مناقشة المشرفين التربويين للمعلمين في اطلاعهم الخارجي.

وخرجت دراسة القرشي [٢٥ ، ص ص ١٦٧-١٧١]، التي كان الهدف منها الوقوف على واقع استخدام الموجهين التربويين الأساليب الحديثة في التوجيه التربوي في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في كل من مناطق تعليم الرياض ، والدمام ، والأحساء ، ومكة المكرمة ، وجدة ، والليث ، والطائف ، والمدينة المنورة ، وينبع ، أبها ، وتبوك ، إلى أن الموجهين التربويين منشغلون بالأعمال الإدارية ولديهم قصور في امتلاك تصور واضح لمفهوم التوجيه التربوي ، و متابعتهم لتطورات أساليب الإشراف التربوي المعاصرة.

كما توصل المنيف [٢٦ ، ص ص ٩٣-٩٥]، في دراسة عن "نظام التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين التطوير والتقويم ، " إلى أن ٦٢.٤٪ من عينة الدراسة (٩٤٠ معلما) يرون أن النشرات التربوية التي يبعثها الموجه التربوي إما مكررة أو خالية من التجديد ، كما يرى ٥٠ ٪ من المعلمين أن الموجهين التربويين يميلون إلى تكرار توجيهاتهم.

وذكر حداد [٢٧ ، ص ص ٩٠-٩٥]، في دراسة عن "دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة" إلى أن معظم المشرفين التربويين لا يدركون مفهوم الإشراف التربوي الحديث ويقتصر مفهومهم على الإشراف التسلطي.

وتوصل الزاحمي [٢٨، ص ص ٢٧-٢٨]، في دراسته عن مدى استفادة المشرفين التربويين من الدراسات العلمية (رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه)، بعد استعراضه لأكثر من ثمان دراسات إلى أن جوانب قصور المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية تتركز حول عدة نقاط منها: سطحية مفهوم الإشراف التربوي الحديث لدى المشرفين التربويين والمعلمين والإداريين، وعدم الخوض في مفهومه بعمق. كما توصل إلى أن درجة استفادة المشرفين التربويين من البحث العلمي، والعلاقة بين المشرف والعلم كانت ضعيفة، وأن السبب من عدم الاستفادة قد يعود إلى عدم توافر نسخ من هذا النوع من الدراسات العلمية في مكتبات الإشراف التربوي في المناطق التعليمية.

أظهرت دراسة سنقر [٢٩، ص ص ٢٨٠-٢٨٥]، التي كان الغرض منها دراسة تطوير التوجيه التربوي في سوريا، إلى أن أهداف التوجيه التربوي غير واضحة في أذهان الموجهين والمعلمين.

من الوثائق والدراسات السابقة يمكن أن نستخلص عدم وجود تعريف واضح لمفهوم الإشراف التربوي أو الاتفاق على تعريف مما أدى إلى غياب واستحالة تحديد أو تبني أهداف واضحة له وأساليب ممارسة من قبل إدارات الإشراف التربوي و/أو المشرفين التربويين. هذا الواقع جعل الباب مشرعا أمام كثير من الاجتهادات والممارسات الفردية والتي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسات السابقة.

٣ - البعد التطبيقي للإشراف التربوي

واقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية

قام الملحم [٣٠، ص ص ١-٣][٢] باستعراض ست عشرة رسالة ماجستير كان موضوعها الأساس الإشراف التربوي في المملكة، وعشرة لقاءات تربوية تعلقت

---

[٢] ورقة عمل حول الدراسات واللقاءات المتعلقة بالإشراف التربوي قدمت للأسرة الوطنية للإشراف التربوي بتاريخ ١٤٢١/١٢/٢٤هـ.

بالإشراف التربوي ، سبعة من تلك اللقاءات كانت لمديري وإدارات مراكز الإشراف التربوي بالمملكة ، ولقاءان لرؤساء الشعب الدراسية بالمملكة ، ولقاء لمديري المدارس بالمملكة ، وتوصل إلى النتائج التالية :

أ) عدم تطرق أي من الدراسات واللقاءات لتقويم مستوى الإشراف التربوي. ورأى أن ذلك بسبب عدم وجود أطر تقويم مرجعية ثابتة في السنوات الماضية يمكن الرجوع إليها.

ب) اهتمت الدراسات واللقاءات بالكشف عن المشكلات أو المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي ، و نتيجة لتجاوزها دراسة التطور النوعي للإشراف التربوي كما تمت الإشارة إليه في الفقرة السابقة. وتوصل إلى أن أهم المعوقات التي أبرزتها تلك الدراسات واللقاءات حسب الأهمية هي :

١ - نقص الاهتمام برفع كفاءة المشرف التربوي المهنية.

٢ - ارتفاع نصاب المشرف التربوي من المعلمين مما يؤثر في فاعلية ما يقدمه لهم.

٣ - كثرة الأعباء الإدارية الملقاة عليه مما يعيق أداءه لمهمته الأساسية وهي الإشراف التربوي.

٤ - نقص الجودة النوعية في اختيار المشرف التربوي واختيار الأفضل.

٥ - عدم إعطاء المشرف الصلاحيات التي تمكنه من تحقيق أهداف الإشراف التربوي.

٦ - عدم توصيف مهام المشرف التربوي بدقة.

٧ - عدم الإفادة بتقارير المشرف التربوي.

٨ - عدم الاهتمام بتقويم المشرف.

٩ - عدم توافر الكتب والمراجع والدراسات والمكان المناسب (مكتبات للإشراف التربوي) التي تساعد المشرف على أداء عمله وتطوير نفسه.

١٠ - تدني مستوى التخطيط لدى المشرف التربوي.

١١ - تدني مستوى البحث العلمي لدى المشرف التربوي.

١٢ - غياب مركز يضم قواعد معلومات تساعد المشرف التربوي على التعرف على مؤهلات وخبرات المعلمين الذين يشرف عليهم.

١٣ - وجود تباين في وجهات نظر المشرفين التربويين حول بعض القضايا التربوية.

توصل البابطين [٣١، ص ٢٠] إلى وجود اختلاف بين المشرفين التربويين والمدرسين حول ممارسات المهارات الإشرافية، حيث يرى المشرفون أنهم، غالبا، يمارسونها، ويرى المدرسون أن المشرفين نادرا ما يمارسونها. كما وجد اختلاف بين المشرفين والمدرسين حول مدى تحقق مهارات الإشراف، و اتفاق بينهم فيما يتعلق بأهمية مهارات الإشراف الفنية. كما توصلت دراسة أخرى للبابطين [٣٢، ص ص ٢٧٦-٢٧٩] إلى وجود إحساس عام عند الموجهين بضعفهم في مجال الكفايات المهنية، مما دفع بالباحث إلى أن يعزي إليه السبب وراء عدم تطبيقهم لأساليب التوجيه المعتمدة من قبل وزارة المعارف.

ووجد السلمان [٣٣، ص ص ١١٠-١١٥] أن المعلمين يرون أن المشرف التربوي يقوم بزيارتهم في الفصول و ينصب اهتمامه على الاطلاع على دفاتر تحضيرهم والأعمال التحريرية لطلابهم. ولا يتم نتيجة لتلك الزيارات تزويد المعلمين بالملاحظات، بينما يطالب مديرو المدارس بتكثيف زيارة المشرف التربوي.

أظهرت دراسة قام بها مكتب التربية العربي لدول الخليج [٢٢. ص ١٣٧] إلى أن الإشراف التربوي في دول الخليج العربي يواجه عدة مشكلات تتطلب الدراسة والمعالجة أجملتها بالتالي:

١ - كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرفين والمدرسين.

٢ - ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين والمدرسين.

٣ - قلة الدورات التدريبية.

٤ - ضعف العلاقات القائمة بين بعض المشرفين والمدرسين.

٥ - قلة الأجهزة والوسائل التعليمية.

٦ - ضعف متابعة تنفيذ التوجيهات التي يقدمها المشرف التربوي.

وتوصل المجتمعون في اللقاء السادس لمديري إدارات ومراكز الإشراف التربوي [٣٤، ص ص ٣-٥] إلى بعض التوصيات المهمة ، ومنها التوصيات التالية :

١ - التوصية "بتنفيذ توصيات فريق العمل ولاسيما ما يتعلق منها بتطوير أداء المشرفين التربويين ، وتعديل نموذج التقرير السنوي الذي يعده المشرف التربوي آخر كل عام دراسي."

٢ - التوصية " بدراسة تقارير المشرفين التربويين بمنهجية علمية. واستمرار الإدارة العامة للإشراف التربوي بدراسة التقارير وفق أسلوب علمي."

٣ - التوصية بوجود "حاجة إلى مراجعة شروط وضوابط اختيار المشرفين التربويين ، وأهمية وتطوير أداة علمية تعين على دقة اختيار المتميزين من المعلمين للعمل في مجال الإشراف التربوي."

يمكن التوصل من الدراسات السابقة ، كما أشرت سابقا ، إلى النتيجة الحتمية التي يتجنب كثير من التربويين الخوض في الحديث عنها وهي عدم وجود اتفاق على تعريف للإشراف التربوي أو تحديد أهدافه ، والتي انعكست على الممارسات في الجانب التطبيقي للإشراف التربوي.

إجراءات الدراسة

طبيعة الدراسة

تعتبر هذه دراسة وصفية تبحث عن مدى وجود تعريف للإشراف التربوي وأهداف محددة عموما ، و في المملكة العربية السعودية بخاصة كما توضحه الكتابات والدراسات والوثائق الرسمية ، وعينة عشوائية من المعنيين به وهم المشرفون التربويون.

٢ – عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من خمسين مشرفا تربويا من تخصصات مختلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. عشرون مشرفا من المسجلين في دورة المشرفين التربويين، من تخصصات مختلفة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢هـ، وثلاثون من المشرفين التربويين في منطقة الرياض التعليمية من تخصصات مختلفة أيضا.

٣ – أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة، بالنسبة للجزء التطبيقي، من خمسة الأسئلة المفتوحة التالية:

أ) السؤال الأول: ماذا يعني لك الإشراف التربوي؟

ب) السؤال الثاني: ما تعريفك للإشراف التربوي؟

جـ) السؤال الثالث: ما أهداف الإشراف التربوي كما تراها أنت؟

د) السؤال الرابع: هل ترى أن المشرفين الآخرين يتفقون معك على التعريف والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك.

هـ) السؤال الخامس: هل ترى أن المعلمين يتفقون معك على التعريف والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك.

٤ – معالجة البيانات

تكونت معالجة البيانات من استعراض ومقارنة، وبعض المعالجة الإحصائية الوصفية (النسبة المئوية) التي تساعد على توضيح العلاقة بين الإجابات أو ما تضمه أدبيات الدراسة.

نتائج الجزء التطبيقي للدراسة

كان الهدف الثالث من أهداف الدراسة هو "استقصاء تعريف وأهداف الإشراف التربوي كما يراها القائمون عليه وهم المشرفون التربويون ،" حيث تم تحقيق الهدفين الأول والثاني في ثنايا أدبيات الدراسة.

تباينت إجابات المشرفين التربويين حول الأسئلة الخمسة وخاصة ما يتعلق منها بتعريف الإشراف التربوي أهدافه ، وفيما يلي تحليل تلك الإجابات :

١ - السؤال الأول: ماذا يعني لك الإشراف التربوي؟

اختلف المشرفون التربويون حول الإجابة عن هذا السؤال ، فقد تباينت إجاباتهم ، بين الذين يرون (٤٥٪) أن الإشراف التربوي يعني تحسين العملية التربوية ، وبين الذين يرون (٣٠٪) أنه تقويم لها. كما أن بعضهم[٣] يرى (٢٠٪) أن لإشراف التربوي يعني "مجموعة من الأعمال الإدارية والفنية التي تناط بالمشرف التربوي للوصول إلى أهداف عليا" ، وآخرون يرون (١٨٪) أن "الإشراف عملية الأخذ بيد كل من له علاقة بالتربية والتعليم ومتابعة المستجدات." و غيرهم يرون أن الإشراف التربوي عبارة عن "قيادة تربوية فاعلة ذات خبرة واسعة تتصف بالحلم والعلم ، ولديها استعداد لمد يد العون للمعلم الجديد ، والعمل على تحديث خبرات المعلم القديم من خلال اطلاعها المستمر."

٢ - السؤال الثاني: ما تعريفك للإشراف التربوي؟

تركزت معظم الإجابات (٦٥٪) على أن تعريف الإشراف التربوي يعني التعريف الذي ورد في *دليل المشرف التربوي* إلى درجة أن معظمهم يكاد يكون قد اقتبسه حرفيا ، إلا أن ٣٥٪ من العينة خرجوا بتعريفات أخرى ، منها :

---

٣ يجب مراعاة تداخل النسب المئوية عندما يكون هناك تقطع بين الإجابات.

أ) عملية فنية مكتسبة يشترك فيها المعلم والمدرسة والمنهج والأسرة.

ب) التعاون بين المعلمين والإداريين من أجل تحقيق نمو الطالب نموا متكاملا.

جـ) نقل خبرات وتطويرها.

د) قناة يتم بها تقويم سلوك الأفراد ومعرفة ما لديهم من مهارات بغرض صقلها وتزويدهم بالخبرات اللازمة.

هـ) ميدان يحتوي على عناصر وفئات متنوعة يمكن من خلالها تعديل مسار التربية والتعليم.

و) عملية فنية إنسانية تقوم على الإبداع والمهارة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية سامية يكون مرجعها المستفيد الأول وهو الطالب.

٣ - السؤال الثالث: ما أهداف الإشراف التربوي كما تراها أنت؟

ظهر تشابه كبير بين إجابات ما يقارب ٧٠٪ من المشرفين التربويين في أربعة أهداف، مع اختلاف في الصياغة. ونورد أكثر أهداف الإشراف التربوي تكرارا في إجاباتهم فيما يلي:

أ) تحسين وتطوير أداء المعلم.

ب) نقل التجارب والخبرات والمهارات.

جـ) تقويم العملية التعليمية.

د) تشخيص المشكلات التربوية والتعليمية.

هـ) رعاية المتميزين وعلاج الضعفاء من المعلمين.

و) رفع مستوى الطلاب وكشف مواهبهم.

ز) تحقيق مخرجات تتفق مع سياسة التعليم.

حـ) تحقيق أهداف التعليم.

ط) تعديل سلوك الأفراد إلى النواحي الإيجابية.

ي) نقل خبرات المعلمين المتميزين.

ك) تطبيق الأساليب والأفكار التربوية الحديثة.

ل) تشجيع المعلمين على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء في أساليب تناسب طلابهم.

٤ - السؤال الرابع: هل ترى أن المشرفين الآخرين متفقون معك على التعريف والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك

ظهر تباين واضح بين المشرفين في الإجابة عن هذا السؤال، حيث يرى ٣٧٪ أن المشرفين التربويين الآخرين يتفقون معهم على التعريف والأهداف التي حددوها، ويرى ٢٣٪ انهم قد يتفقون معهم إلى حد ما. في حين يرى ٢٩٪ أن المشرفين التربويين الآخرين لا يتفقون معهم على التعريف والأهداف التي حددوها، ويرى ١١٪ أنهم لا يدرون إذا كان المشرفون التربويون الآخرون يتفقون معهم أم لا.

لم يعط أي من المشرفين التربويين تعليلا يشرح فيه الدوافع التي جعلته يرى أن زملاءه من المشرفين التربويين الآخرين قد يتفقون أو يختلفون معه فيما أعطاه من تعريف وأهداف للإشراف التربوي.

٥ - السؤال الخامس: هل ترى أن المعلمين متفقون معك على التعريف والأهداف التي ذكرتها؟ علل إجابتك

أبدى المشرفون التربويون تباينا واضحا، أيضا، في الإجابة عن هذا السؤال، فقد ذكر ٣٨٪ أن المعلمين يتفقون معهم على التعريف والأهداف التي حددوها، في حين يرى ٣٥٪ أن المعلمين لا يتفقون معهم على التعريف والأهداف التي حددوها، ويرى

١٨٪ منهم أن المعلمين يتفقون معهم إلى حد ما، و ٩٪ لا يدرون إذا كان المعلمون يتفقون معهم أم لا.

لم يبد أي من المشرفين التربويين تعليلا يشرح فيه الحجة التي جعلته يرى أن المعلمين قد يتفقون أو يختلفون معه في تعريفه وتحديده لأهداف الإشراف التربوي.

مناقشة النتائج

لم تظهر الدراسة اختلافا بين المنظرين (أدبيات الدراسة) والمطبقين (عينة المشرفين التربويين) حول تعريف وتحديد أهداف الإشراف التربوي. فالتعريف مازال غامضا يغلب عليه العمومية ويفتقر إلى التعريف الجيد. حيث يرى Cooper [٤، ص ص ١٨٢٥-١٨٢٦] على سبيل المثال: أن عدم وضوح وعدم وجود اتفاق على تعريف للإشراف التربوي أدى إلى تبني المشرفين التربويين أدوارا غامضة، وغالبا، متناقضة، مما أدى إلى وضع أصبحت فيه معظم المدارس غير فعالة كما أشارت إلى ذلك عديد من الدراسات [٧-١١]. كما أن التعريف الذي حددته وزارة المعارف، الذي أظهرت الدراسة أن معظم المشرفين التربويين قد تبنوه حرفيا، رغم كونه يتسم بالعمومية والمصطلحات الإنسانية الجميلة، إلا أنه يصعب ترجمتها إلى خطوات عملية تطبيقية.

الغموض في تعريف الإشراف التربوي، وبالتالي تحديد أهداف محددة له، جعل معظم إجابات المشرفين حول تحديد الأهداف تركز على الجانب التنظيمي والمفهوم الضيق للإشراف التربوي. كما أن هذا الواقع جعل مهمة المشرف التربوي غامضة وصعبة، وأصبح يحمل جزءا كبيرا من مسؤولية عدم فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها.

رغم التغير في مسميات "المشرف التربوي" وأدواره عبر مراحل التطور في الدول العربية بعامة، وفي دول الخليج والمملكة العربية السعودية بخاصة، إلا أن الدراسات السابقة مازالت تظهر بعض جوانب القصور والمعوقات ترجعها بعض الدراسات [٢١؛

٢٠ ؛ ١٨ ؛ ٢٣] ، إلا أن مفهوم الإشراف التربوي مازال غير متفق عليه وغير محدد الوظائف.

التوصيـــــات

حيث أظهرت أدبيات الدراسة أن التربويين لم يتفقوا على تعريف وأهداف محددة للإشراف التربوي، وميل بعضهم من أمثال Starratt [٣٥، ص ص ١٣-١٩] إلى الرأي بإلغاء الإشراف التربوي كليا ؛ كما أن القائمين عليه في إدارات الإشراف التربوي لم يتبنوا تعريفا إجرائيا محددا وواضحا ينتج عنه أهداف "معرفة جيدا well defined". وهذا الواقع انعكس على معرفة وممارسات المشرفين التربويين في تحديد تعريف وأهداف لما يقومون به من عمل، لذا انتهيت إلى الخروج بالتوصيات التالية :

١ - ضرورة إعادة النظر في واقع الإشراف التربوي كممارسات وأفعال في مراحل التعليم المختلفة.

٢ - ضرورة تفعيل دور مدير المدرسة مشرفا تربويا مقيما كما كان مطبقا عام ١٣٤٧هـ، وهذا يستدعي الاهتمام بحسن اختياره، وتميزه في الجوانب التربوية والتعليمية.

٣ - اختيار مشرف تربوي مقيم، من بين المعلمين الطموحين المتميزين تربويا وعلميا في كل حقل دراسي، يعين المدير بالتعاون في تحسين وتطوير أداء زملائه المعلمين داخل الصف.

٤ - ضرورة توفير مراكز تدريب في كل إدارة تعليم تهتم بتوفير الكتب والمراجع العلمية والدراسات المعاصرة في مجال المناهج وطرق التدريس، وعقد دورات تدريبية دورية لرفع المستوى التربوي والعلمي لكل من المشرف المقيم والمعلمين. كما يجب العمل على مشاركة الأهالي في تلك الأنشطة كتغذية راجعة للمسؤولين عن التعليم في المنطقة.

٥ - ضرورة إصدار لائحة تنظيمية واضحة - سواء ظل الإشراف التربوي على وضعه الحالي أو تم تبني بعض أو كل التوصيات السابقة- تنظم عمل المشرف التربوي

وتساعده في توضيح طبيعة عمله وما يقوم به من مهمات. وهذا يستدعي تبني تعريف وأهداف واضحة معرفة جيدا للإشراف التربوي.

المراجــــــع

[١] Mosher, R. L., and D. E. Purpel. *Supervision: The Reluctant Profession.* New York: Houghton Miffin, 1972.

[٢] Harris, B. M., "Interfacing Personal Development, Curriculum, and Evaluation. " In *Instructional Supervision: Research and Theory.* National Conference Papers, National Invitational Conference of Instructional Supervision: Research and Theory. Kent State University, Ohio, 1978.

[٣] Blumberg, A. "Supervision: An Organizational Category in Search of Itself." In *Instructional Supervision: Research and Theory.* National Conference Papers, National Invitational Conference of Instructional Supervision: Research and Theory. Kent State University, Ohio, 1978.

[٤] Cooper, James M. "Supervision of Teachers. " In *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed. New York: The Free Press, 1982, 4: 1824-32.

[٥] أحمد، أحمد إبراهيم. *الإشراف التربوي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي، الموجهين والمديرين والنظارة والمعلمين والتلاميذ، في تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف التربوي.* القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٨م.

[٦] Reiman, Alan J. , and Lois Thies-Sprinthall. *Mentoring and Supervision for Teacher Development.* New York: Longman, 1998.

[٧] Purky, S. C., and M. S. Smith. "Effective Schools: A Review. " *Elementary School Journal,* 83 (1983), 427-52.

[٨] Jencks, C., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.* New York: Basic Books, 1972.

[٩] Coleman, J. S., et al. *Equality of Education Opportunity.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

[١٠] Murphy, J. "Effective Schools: Legacy and Future Direction." In D. Reynolds, and P. Cuttance, eds., *School Effectiveness: Research, Policy, and Practice* . London: Cassell, 1992, 164-70.

[١١] Pierce, L. V. *Effective Schools for National Origin Language Minority Students.* Washington, DC: The Mid-Atlantic Equity Center, 1991.

[١٢] Edmonds, R. "Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37 , no.1 (1969), 15-24.

[١٣] Furth, J., and E. Pajak. *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Macmillan, 1996.

[١٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام*. المجلد الأول. الرياض: مطابع الشرق الأوسط، ١٤١٩هـ.

[١٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الوكالة المساعدة لشؤون المعلمين، الإدارة العامة للإشراف التربوى. *دليل المشرف التربوى*. طبعة ١. الرياض: مطابع أطلس للأوفست، ١٤١٩هـ.

[١٦] Glickman, Carl D., S. P.Gordon and J. M. Ross-Gordon, *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

[١٧] الأفندى، محمد . *الإشراف التربوى*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦.

[١٨] Glanz, Jeffrey, and R. F. Neville. *Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc., 1997.

[١٩] Sergiovanni, T. J. "How Can We Move toward a Community Theory of Supervision? Wrong Theory/ Wrong Practice." In Jeffrey Glanz and R. F. Neville, eds., *Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc, 1996.

[٢٠] الحماد، إبراهيم. "معوقات فاعلية الإشراف التربوى بمدينة الرياض." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ

[٢١] الحبيب، فهد إبراهيم. *التوجيه والإشراف التربوى في دول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٤١٧هـ.

[٢٢] مكتب التربية لدول الخليج. *الإشراف التربوى بدول الخليج العربى - واقعه وتطوره*. الرياض: المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[٢٣] الزهرانى، أحمد جمعان. "تقييم التوجيه التربوى لمدرسى ومدرسات المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية: دراسة ميدانية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ.

[٢٤] الضويلع، سالم مبارك، *دراسة تقويمية لأساليب الإشراف التربوي المطبقة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة النماص التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين*. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية والتراث الإسلامى، جامعة أم القرى، ١٤١٠هـ.

[٢٥] القرشى، سالم خلف الله. "التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضؤ بعض النماذج الحديثة." *رسالة الخليج العربى*، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٤٩ (١٤١٤هـ)، ١٣٩-١٧٨.

[٢٦] منيف، محمد صالح، "نظام التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين التطوير والتقويم/دراسة ميدانية." *مجلة التوثيق التربوي*، الرياض، وزارة المعارف، ٣٦ (١٤٠٩هـ)، ٨٥-٩٨.

[٢٧] حداد، طلعت يوسف . "دور المشرف التربوى لتحسين أداء معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية لمدارس البنين في مدينتى مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والعلمين. " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٠هـ.

[٢٨] الزاحمى، محمد إبراهيم. " مدى استفادة المشرفين التربويين من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المتعلقة بالإشراف التربوى." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢١هـ.

[٢٩] سنقر، صالحة. *تطوير التوجيه التربوى في مجال التعليم الابتدائى بسوريا*. دمشق : منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومى، ١٩٨٠م.

[٣٠] ملحم، محمد إبراهيم. " ورقة عمل حول الدراسات واللقاءات المتعلقة بالإشراف التربوى." الرياض : وزارة المعارف. ورقة غير منشورة مقدمة للأسرة الوطنية للإشراف التربوى، ١٤٢١هـ.

[٣١] البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب. *واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الر وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. الرياض : مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامع الملك سعود، ١٩٩٣م.

[٣٢] البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب. "مدى أهمية أساليب التوجيه التربوى ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض." *التربية المعاصرة*، ١٢، ع٣٨ (١٩٩٥م)، ٢٤٥-٢٨٦.

[٣٣] السلمان، محمد عبدالعزيز. "الممارسات الإشرافية في المدارس المتوسطة للبنين في مدينة الرياض. من وجهة نظر الموجهين والمديرين." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.

[٣٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الوكالة المساعدة لشؤون المعلمين، الإدارة العامة للإشراف التربوى. " توصيات اللقاء السادس لمديرى إدارات ومراكز الإشراف التربوى المنعقد في إدارة تعليم محافظة الأحساء خلال الفترة ١٦-١٨رجب ١٤٢٠هـ حول واقع الإشراف التربوى وتطلعاته المستقبلية." تعميم إلى جميع إدارات التعليم رقم ٤٢-٥٢١/٨٣٨/٣١ بتاريخ ١١/١٠/١٤٢٠هـ.

[٣٥] Starratt, Robert J. "Should Supervision Be Abolished? Yes. "In Jeffrey Glanz and R. F. Neville., eds. " *Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc., 1991.

Educational Supervision: Definition and Aims in Theory and Practice

Abdullah A. Makoshi

Associate Profusor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to try to find out the degree of agreement between educators, administrators, and supervisors on the definition and aims of educational supervision. The results of investigation, after reviewing documents, research, and asking specific question to over fifty supervisors showed that that there was no such agreement on either the definition or aims of educational supervision.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٩٥-٣١٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

الاشتراك في حصص التربية البدنية وتأثيره على بعض متغيرات الدم لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا

عائد فضل ملحم،* وحسين حسن أبو الرز* ومحمد إسماعيل دغش**

**أستاذ مشارك، قسم علوم الرياضة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن،*

*و **مدرس تربية رياضية، مدرسة العين النموذجية، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة*

(قدم للنشر في ٢٠/٢/١٤٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ٢/٧/١٤٢٢هـ)

ملخص البحث. على الرغم من التأكيد على أهمية حصص التربية البدنية في المنهج المدرسي إلا أن هناك ندرة في الأبحاث العلمية والدراسات التي تناولت هذه الحصص وتأثيرها على بعض مكونات الدم، خاصة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية العليا. ومن هنا فقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الاشتراك في حصة التربية البدنية على تركيز كل من كريات الدم الحمراء RBC ، وخضاب الدم hemoglobin ، وحجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct ، وكمية الخضاب في كريات الدم الحمراء MCH ، ومعدل حجم كريات الدم الحمراء MCV .

وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين اختيرتا بالطريقة العمدية من تلاميذ المرحلة الابتدائية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧م، حيث كانت المجموعة التجريبية مكونة من ١٦ تلميذاً مشاركاً في حصص التربية البدنية المقررة بمعدل حصتين أسبوعياً وذلك لمدة عشرة أسابيع، فيما كانت المجموعة الضابطة مكونة أيضاً من ١٦ تلميذاً من غير المشاركين في هذه الحصص. وكان متوسط السن والطول والوزن ونسبة الشحوم في الجسم لدى المجموعتين التجريبية والضابطة :

١٠.٩٨±٠.٦٦ و ١٠.٧٩±٠.٦٢ سـنة ، ١٥٠±٠.١١ و ١٤٨±٠.١٠ سـم ، ٣٦.٥٦ ±٨.٨ و ٣٣.٣١ ±٧.٧ كغم ، و ١٦.٩±٣.٢ ، ١٥.٨ ±٢.٤ على التـوالي. وبعـد إجراء اختبـار "ت" للتعرف على دلالة الفروق في الخصائص الجسمية بين المجموعتين يتضح عدم وجود فروق معنوية بينهما.

أما بالنسبة لمتغيرات الدم سالفة الذكر، فقـد تمـت معالجتها أيضاً باستخدام اختبـار "ت،" وقـد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق معنوية بين القياسات القبلية للمجموعتين وكذلك عـدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في فروق القياسين البعدي والقبلي.

وبناءً على ما أظهرته نتائج هذه الدراسة، فإنه من الواجب إعادة النظر في محتوى حصة التربية البدنية وعدد الحصص الأسبوعية إلى جانب إعادة النظر بوقت الحصة، لما لذلك من أهمية في إحداث التكيف المطلوب في محتويات الدم المختلفة.

المقـــــدمـــــة

نظراً لأهمية حصص التربيـة البدنيـة في تحسـين الحالـة الصحيـة للفـرد، فقـد أصبحـت هـذه الحصـة جزءً أساسياً مـن مكونـات نظـم التعليـم في دول العـالم أجمـع، حيـث إن معظـم الأطفال يحصلون على حاجتهم من الأنشطة البدنية من خلال حصة التربيـة البدنيـة ضمـن المنهج المدرسي، وكذلك من خلال الممارسة للأنشـطة البدنيـة غير المنهجيـة والتـي تـؤدى خـارج الـدوام المدرسـي. ولمـا كـانت الأنشـطة البدنيـة غير المنهجيـة لا تتـاح دائمـاً لجميـع الأطفـال، فـإن حصـة التربيـة البدنيـة تعتـبر البـؤرة الرئيسـة في رفـع وتنميـة اللياقـة البدنيـة للأطفـال. إذ إن أحـد أهـداف حصـص التربيـة البدنيـة المدرسـية هـو إكسـاب التلاميـذ الحـد الأدنى من اللياقة البدنيـة المرتبطـة بـالجوانب الصحيـة بشـكل عـام ولياقـة الجـهاز الـدوري بشكل خاص. ويشير وليامز Williams [١] بهذا الصدد إلى أن الـهدف الأساسـي لمدرسـي التربية البدنية خلال القرن المـاضي كـان ومـا زال تطوير اللياقـة البدنيـة بشـكل عـام ولياقـة الجهاز الدوري بشكل خاص.

والجهاز الدوري يتكون من القلب والأوعية الدموية والدم، حيث يقوم هذا الجهاز بوظائف عدة منها نقل الأوكسجين والغذاء إلى خلايا الجسم، و تخليصها من الفضلات مثل ثاني أكسيد الكربون وحامض اللاكتيك. إضافة إلى المحافظة على درجة حرارة الجسم، إلى جانب العديد من الوظائف الأخرى.

وتشير العديد من الدراسات العلمية [٢ ؛ ٣ ؛ ٤، ص٢٤٥ ؛ ٥ ؛ ٦، ص٣٢١ ؛ ٧، ص٣٣٤] إلى التأثيرات الإيجابية للأنشطة البدنية على هذا الجهاز، خاصة تلك المتعلقة بنقل الأوكسجين إلى الخلايا، إذ يعتبر الدم الوسيلة الهامة والرئيسة في ذلك. لكن هذه التغيرات قد تكون مؤقتة في بعض الأحيان، حيث يعود الدم إلى حالته الطبيعية وقت الراحة(استجابة)، وقد تكون هذه التغيرات مستمرة نسبيا نتيجة الاستمرار في ممارسة الأنشطة البدنية لفترة طويلة مما يؤدي إلى إحداث تكيفات فسيولوجية في الدم تشمل حجم الدم، وخضاب الدم hemoglobin ، وكريات الدم الحمراء RBC ، وغيرها من مكونات الدم.

وقد أشارت بعض الدراسات العلمية التي أجريت لمعرفة تأثير أنواع مختلفة من الأنشطة البدنية على متغيرات كريات الدم الحمراء إلى انخفاض في عدد هذه الكريات لدى المدربين مقارنة مع غير المدربين[٨ ؛ ٩] ، وانخفاض في نسبة تركيز خضاب الدم [٥ ؛ ٨ ؛ ٩] ، وانخفاض في حجم الدم[٣] . والبعض الأخر من الدراسات أشارت إلى زيادة في عدد كريات الدم الحمراء [٦ ، ص٣٢٣] وزيادة في تركيز خضاب الدم [١٠] ، وزيادة في حجم الدم[١١ ؛ ٨] ، ودراسات أخرى لم تلاحظ أي تغير في حجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct [٣] . إلا أن هذه الدراسات قد تمحورت على أنشطة بدنية ذات شدة مختلفة وعينات مكونة من رياضيين مدربين وممارسين لرياضات وفعاليات مختلفة، إلى جانب أن أعمارهم تجاوز العشرين سنة.

ولما كانت حصة التربية البدنية المدرسية نشاطاً بدنياً منظماً يعتمد في أدائه على العديد من الأنشطة المختلفة لتنمية الجوانب الصحية، خاصة الجهاز الدوري للتلاميذ، فقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية لمعرفة تأثير هذه الحصة على لياقة الجهاز الدوري التنفسي وضربات القلب وبعض المتغيرات البدنية [١٢ ؛ ١٣، ص ص ٣٥١-٣٦٠]. وعلى الرغم من أن حصة التربية البدنية قد أصبحت أساسية في المنهج المدرسي، إلا أن الأبحاث العلمية والدراسات التي تناولت هذه الحصة وتأثيرها على بعض متغيرات الدم لعينات مغايرة من ناحية النشاط البدني الممارس والعمر قد تكون معدومة-حد علم الباحثين- ومن هنا فقد كانت هذه الدراسة محاولة للتعرف على تأثير حصص التربية البدنية المدرسية على بعض متغيرات الدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا.

مشكلة الدراسة

في ضوء الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها والاطلاع عليها في البيئات العربية والأجنبية، تبين أن حصة التربية البدنية لم تأخذ الاهتمام الكافي والمناسب من ناحية البحث والدراسة، خاصة تلك المتعلقة بالجوانب العلمية للتربية البدنية. وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة تأثير حصة التربية البدنية على بعض المتغيرات الفسيولوجية مثل ضربات القلب واللياقة القلبية. أما تأثير هذه الحصص على بعض متغيرات الدم، فهناك نقص واضح في الأبحاث العلمية والدراسات-حد علم الباحثين- التي تناولت هذا الجانب.

لذلك، فإن هذه الدراسة هي محاولة للتعرف على تأثير المشاركة في حصص التربية البدنية على بعض متغيرات الدم لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا. ولا شك أن ذلك سيضيف لبنة جديدة في فهم تأثير حصص التربية البدنية على الجوانب الصحية للتلاميذ، خاصةً تلك المتعلقة ببعض متغيرات الدم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الاشتراك في حصة التربية البدنية على مستوى بعض متغيرات الدم والمتمثلة في: كريات الدم الحمراء RBC، وخضاب الدم Hb، وحجم كريات الدم إلى حجم الدم hematocrit، وكمية الخضاب في كريات الدم الحمراء MCH، ومعدل حجم كريات الدم الحمراء MCV لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا.

الإجراءات

المنهج

استخدم المنهج التجريبي ذو القياس القبلي- البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة بهدف التعرف على تأثير محتويات الدم المختارة نتيجة الاشتراك في أنشطة حصة التربية البدنية.

العينة

تم اختيار عينة عمدية مكونة من ٣٢ تلميذا من تلاميذ مدرسة الجيمي الابتدائية- العين خلال العام الجامعي ١٩٩٧/٩٦م. حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تكونت كل منهما من ١٦ تلميذا. وجدول رقم ١ يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للصفات و الخصائص الجسمية، والتي تتضمن كلا من السن والوزن والطول ونسبة الشحوم في الجسم. ويتضح من الجدول تكافؤ مجموعتي عينة البحث التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات الجسمية، حيث لم يظهر اختبار"ت" لدلالة الفروق بينهما أية معنوية لهذه الفروق، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان سنا وطولا ووزنا وفي نسبة شحوم الجسم.

جدول رقم ١. دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة في الصفات والخصائص الجسمية

المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن=١٦)		المجموعة الضابطة(ن=١٦)		قيمة "ت"*
	س	ع	س	ع	
السن(سنة)	٩٨، ١٠	±٦٦، ٠	٧٩، ١٠	±٧٢، ٠	٣١، ٠
الوزن(كغم)	٥٦، ٣٦	±٨٠، ٨	٣١، ٣٣	±٧٠، ٧	٢٣، ٠
الطول(سم)	١٥٠	±١١، ٠	١٤٨	±١٠، ٠	٥٧، ٠
نسبة الشحوم(٪)	٩، ١٦	±٢، ٣	٨، ١٥	±٤، ٢	١٧، ٠

* قيمة "ت" الجدولية عند ٠.٠٥ ودرجات حرية مقدارها ٣٠ =١.٦٩٧

جمع البيانات

تم قياس وزن الجسم باستخدام الميزان الطبي نوع سيكا Seca Scale, Germany لأقرب نصف كيلو غرام، كما تم استخدام نفس الجهاز لمعرفة الطول لأقرب سم. ولتحديد فيما إذا كان التلاميذ عينة البحث ضمن الحدود الطبيعية لوزن الجسم أم لا، تم استخدام معادلة لوهمان Lohman [١٤، ص١٣٢] الخاصة بالفئة العمرية لأقل من ١٣ سنة وهي: نسبة الشحوم=١.٢١ (مجموع سمك طية الجلد خلف العضد وتحت عظم اللوح)- ٠.٠٠٨(مجموع سمك طية الجلد خلف العضد وتحت عظم اللوح)٢ - ١.٧.

لقد انتظمت المجموعة التجريبية في حصص التربية البدنية، والتي كانت بمعدل حصتين أسبوعياً ولمدة ٤٥ دقيقة لكل حصة خلال الفصل الثاني من العام المدرسي ١٩٩٦/١٩٩٧م وذلك لمدة عشرة أسابيع. اشتملت الحصص على تمرينات الإحماء وتمرينات اللياقة البدنية، ثم ممارسة الحركات والمهارات الأساسية المتعلقة بالألعاب الرياضية والتي كانت ضمن المقرر المدرسي، حيث اشتملت هذه المقررات على مهارات كرة السلة، وكرة القدم، وألعاب القوى والجمباز إلى جانب بعض الألعاب الترويحية بين أعضاء المجموعة الواحدة، ثم إنهاء الدرس بتمرينات التهدئة.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فقد كانت من طلاب نفس المدرسة وممن لم يشاركوا في حصص التربية الرياضية خلال فترة إجراء الدراسة، كما أنهم لم يشاركوا في الأنشطة اللامنهجية مع فرق المدرسة ولا ينتمون إلى فرق من الأندية الرياضية.

ولتحديد نسبة تركيز متغيرات الدم قيد الدراسة، فقد تم سحب ٤مليميتر[٣] دم من كل تلميذ من التلاميذ المشاركين في المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الوريد المرفقي الأمامي للذراع اليسرى بواسطة متخصص. تم وضع الدم في أنابيب بلاستيكية خاصة محتوية على إثالين ديامين تيترا أسيتك أسـد solution of ethylenedine EDTA tetraacetic acid. وهذه المادة تمنع تخثر الدم داخل الأنبوب، ثم تم رج الأنابيب بصورة جيدة حتى تتم عملية الخلط للدم في داخل الأنبوب البلاستيكي. وقد تم استخدام جهاز تحليل الدم الآلي automated hematology analyzer نوع ABX Micros Ot، والمصنع بواسطة شركة روش Roche الفرنسية، وذلك من خلال وضع أنبوب الدم البلاستيكي تحت إبرة خاصة بالجهاز، وبعد ضغط زر التشغيل تنخفض الإبرة وتسحب ١٢ ميكرو ليتر دم خلال ثانيتين، ثم يقوم الجهاز خلال دقيقتين بتحليل الدم وطباعة النتائج آليا.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة بـ SPSS لمعالجة البيانات واستخراج النتائج عن طريق الحاسب الآلي، حيث استخدم اختبار "ت" t-test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في مقاييس الصفات الجسمية. كما تم أيضا استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين القياسات القبلية وبين فروق القياس البعدي والقبلي لكلا المجموعتين في متغيرات الدم سالفة الذكر. وقد تم تحديد قيمة الدلالة عند مستوى ٠.٠٥ $(P \le 0.05)$.

النتائج

سعياً وراء تحقيق هدف الدراسة، تمت معالجة البيانات للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المتغيرات المختارة في القياسات القبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ثم تم حساب الفرق بين القياس البعدي والقبلي لكل مجموعة واختبار دلالة الفرق بين فروق كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم ٢. المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية لمتغيرات الدم

المتغيرات	التجريبية (ن=١٦) س ± ع	الضابطة (ن=١٦) س ± ع	نسبة الفرق(٪)	قيمة"ت"*
كريات الدم الحمراء RBC (مليميتر٣)	٥,١٧ ± ٠,٤٩	٥,٣٩ ± ٠,٤٩	٤,٢٥٪	١,٣٤
خضاب الدم Hb (غرام/دسي ليتر)	١٣,٤٦ ± ٠,٨٣	١٣,٢٢ ± ٠,٧٦	١,٧٨٪	٠,٨٢
حجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct (٪)	٠,٣٩٤ ± ٠,٠٢٣	٠,٣٩١ ± ٠,٠١٥	١,٤٩٪	٠,٤
كمية الخضاب في كريات الدم MCH (بيكوغرام)**	٢٥,٩٦ ± ٢,٧١	٢٥,٠٨ ± ٢,٦٠	٠,٦٢٪	٠,٩٣
معدل حجم كريات الدم الحمراء MCV (fl)	٧٥,١٣ ± ٨,١٧	٧٢,٢٥ ± ٧,٩٠	٣,٨٣٪	١,٠١

• قيمة "ت" الجدولية عند ٠,٠٥ ودرجات حرية مقدارها ٣٠ = ١,٦٩٧ .

•• بيكوغرام=١ تريلون أي ٠,٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠١ (1×10^{-12}) .

وبناءً على ذلك، فإنه يتضح من جدول رقم ٢ المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغيرات الدم لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية، ومن

الجدول المذكور يمكن ملاحظة عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع متغيرات الدم قيد الدراسة. وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في هذه المتغيرات. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدم سالفة الذكر يلاحظ أنها أقل من الحد الأدنى للقيم الطبيعية لنفس الفئة العمرية [١٥].

جدول رقم ٣. المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية لمتغيرات الدم

المتغيرات	التجريبية(ن=١٦) س ع	الضابطة (ن=١٦) س ع	نسبة الفرق(٪)	قيمة"ت"*
كريات الدم الحمراء RBC (مليميتر٣)	٥.٥٧ ± ٠.٦٦	٥.٥٦ ± ٠.٥٦	٠.١٨٪	٠.٠٤
خضاب الدم Hb (غرام/دسي ليتر)	١٣.٩١ ± ٠.٨٧	١٣.٤٦ ± ٠.٦٩	٣.٢٣٪	١.٦٥
حجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct (٪)	٠.٤٢١ ± ٠.٠٢٨	٠.٤١٠ ± ٠.٠١٦	٢.٣٨٪	١.٢٩
كمية الخضاب في كريات الدم MCH (بيكوغرام)**	٢٥.٤١ ± ٢.٧٨	٢٤.٥٧ ± ٢.٤٢	٣.٣٪	٠.٩١
معدل حجم كريات الدم الحمراء MCV (fl)	٧٧.١٩ ± ٧.١٩	٧٤.٦٣ ± ٧.٣٠	٣.٣٢٪	١.٠

• قيمة "ت" الجدولية عند ٠.٠٥ ودرجات حرية مقدارها ٣٠ = ١.٦٩٧.

•• بيكوغرام=١ تريلون أي ٠.٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠١ (1×10^{-12}).

يتضح من جدول رقم ٣ المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين التجريبية والضابطة لكل من متغيرات الدم قيد الدراسة في القياسات البعدية. وبإمعان النظر في الجدول المذكور، يتضح عدم وجود فروق معنوية في جميع متغيرات الدم بين

المجموعتين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، سواءً للمجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة في قياسات الدم المذكورة، يتضح أنها أقل من الحد الأدنى للقيم الطبيعية لنفس الفئة العمرية [١٥].

وللوقوف على نتائج دلالة الفروق بين فروق القياس البعدي والقياس القبلي لكل مجموعة تم استخراج نتائج اختبار "ت"، إذ أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق إحصائية في متغيرات الدم قيد الدراسة وهذا يتضح جلياً في جدول رقم ٤. وهذا يعني أن الاشتراك في حصص التربية البدنية لم يكن له تأثير على متغيرات الدم قيد الدراسة.

جدول رقم ٤ . الفرق بين القياسين البعدي والقبلي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وقيمة "ت" لدلالة الفروق في متغيرات الدم

المتغيرات	التجريبية (ن=١٦)	الضابطة (ن=١٦)	قيمة "ت"*
	س ع	س ع	
كريات الدم الحمراء RBC (مليميتر٣)	٠.٤ ± ٠.٦	٠.١٦ ± ٠.٢١	٠.٢٣
خضاب الدم Hb (غرام/دسي ليتر)	٠.٤٦ ± ٠.٢٨	٠.٢٣ ± ٠.٤٧	٠.١٤
حجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct (٪)	٠.٠٢٧ ± ٠.٠١١	٠.٠١٩ ± ٠.٠١٥	٠.١٩
كمية الخضاب في كريات الدم MCH (بيكوغرام)••	٠.٥٦ ± ٠.٥٩	٠.٥٢ ± ٠.٥٨	٠.٨٩
معدل حجم كريات الدم الحمراء MCV (fl)	٢.٠٦ ± ٢.٩٩	٢.٣٨ ± ٣.٢٨	٠.٨١

• قيمة "ت" الجدولية عند ٠.٠٥ ودرجات حرية مقدارها ٣٠ = ١.٦٩٧ .

•• بيكو غرام=١ تريلون أي ٠.٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠١ (1×10^{-12}) .

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الاشتراك في حصص التربية البدنية المدرسية على بعض متغيرات الدم، والتي شملت كلا من كريات الدم الحمراء RBC، وخضاب الدم Hb، وحجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct، وكمية الخضاب في كريات الدم الحمراء MCH، ومعدل حجم كريات الدم الحمراء MCV. ومن خلال النتائج التي تم عرضها يتضح أنه لا يوجد أي تأثير لحصص التربية البدنية على جميع متغيرات الدم قيد الدراسة. حيث لم تظهر نتائج اختبار "ت" فروقا إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ولم يكن ذلك متوقعا خاصة لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي شاركت بفعالية في حصص التربية البدنية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية لا تختلف عما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن متغيرات كريات الدم الحمراء يحدث لها تغير أو تعديل في نسبها نتيجة ممارسة النشاط البدني [١٦ ؛ ١٧]. إلا أن هذا التغير أو التعديل يعتمد على نوعية النشاط البدني الممارس وشدته[٩]. فالمجموعة التجريبية في الدراسة الحالية أظهرت ارتفاعا مقداره ٧.٢٪ في عدد كريات الدم الحمراء، و٣.٢٪ في خضاب الدم، و٦.٤٪ في حجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct، وانخفاضا مقداره ٢، ٢٪ في كمية الخضاب في كريات الدم، و ٧.٤٪ في معدل حجم كريات الدم الحمراء ما بين القياسين القبلي والبعدي. إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيا.

وبالرغم من أن نتائج الدراسة الحالية لم تكن معنوية الفروق، إلا أنها تتعارض مع ما توصل إليه بويدف Boyadjiev وزملاؤه [٩] عندما أشاروا إلى أن متغيرات كريات الدم الحمراء والتي منها عدد كريات الدم الحمراء RBC، وخضاب الدم Hb، وحجم كريات الدم إلى حجم الدم Hct، تنخفض بشكل ملحوظ نتيجة ممارسة النشاط البدني عند الأطفال خاصة في رياضة السباحة والتجديف، وأقل انخفاضا في رياضات مثل رفع

الأثقال والملاكمة والمصارعة والجودو والألعاب الجماعية. وهذا التغير الحادث في قياسات الدم نتيجة التدريب الشديد - بغض النظر عن نوعية النشاط إن كان نشاطا أوكسجينيا أو لاأوكسجينينا أو مشتركا ما بين الاثنين- يعود إلى عمليتي تميع الدم haemodilution وتركيز الدم haemoconcentration [١٨]، وكذلك إلى اختلاف تركيز هرموني الكتاكولومين catecholamine (الأدرينالين والنور أدرينالين) في بلازما الدم [١٩].

إن التعارض ما بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة بويدف وزملائه [٩] قد يعود إلى: ١ - نوعية النشاط البدني وشدته في الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسة السابقة، حيث كان في الدراسة الحالية مقتصرا على حصص التربية البدنية وبعض النشاطات ذات الشدة المتدرجة ما بين الخفيفة إلى المتوسطة. وتشير بعض الدراسات على عينة مشابهة من تلاميذ المدارس الابتدائية إلى أن متوسط الوقت الذي يقضيه التلميذ عند ضربات قلب أكثر من ١٦٠ نبضة/ دقيقة خلال حصة التربية البدنية لا يتجاوز ١١ دقيقة لكل حصة ولا يزيد على ٢٣ دقيقة أسبوعيا [٢٠]. ٢ - نوعية عينة الدراسة الحالية مختلفة عن نوعية الدراسة السابقة. ففي حين كانت العينة في الدراسة الحالية تلاميذ مدرسة ابتدائية كانت في دراسة بويدف وزملائه [٩] رياضيين ممارسين لرياضات مختلفة مثل السباحة والتجديف من المدرسة الرياضية البلغارية وكان معدل عدد سنوات التدريب لديهم ٣,٥ سنة.

بما أن خضاب الدم الموجود في كريات الدم الحمراء مسؤول عن حمل الأوكسجين، فإن زيادة عدد كريات الدم الحمراء، وكذلك زيادة خضاب الدم في خلايا الدم لها علاقة إيجابية في زيادة كمية الأوكسجين المحمولة إلى الخلايا العضلية وبالتالي تحسين الإنجاز البدني. ويشير بورز Powers [٢١، ص٢٧٨] إلى أن كل غرام خضاب يحمل ما يعادل ١,٣٤ مليليتر أوكسجين، وبالتالي فإذا كان الخضاب مشبعا تماما بالأوكسجين فإنه يستطيع أن يوصل ما يعادل ٢٠٠مليليتر أوكسجين تقريبا إلى خلايا فرد لديه تركيز خضاب ١٥٠غرام/ ليتر دم. ونظرا لارتباط كل من نسبة خضاب الدم Hb ، وكمية

الخضاب في كريات الدم الحمراء MCH ، ومعدل حجم كريات الدم MCV ، بزيادة كريات الدم الحمراء ، فقد تم تقويم هذه المتغيرات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وعلاقة حصص التربية البدنية بهذه المتغيرات.

وقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات. كما لم توضح النتائج أيضا فروقا معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات. وبإمعان النظر في جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤ ، يلاحظ أن كريات الدم الحمراء RBC قد زادت بنسبة ٧,٢ تقريبا ما بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، كما أنها زادت بنسبة ٢,٩ ما بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ، إلا أن هذه الزيادة للمجموعتين لم تكن معنوية الفرق. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ويلكرسون Wilkerson [٣]، والتي أوضحت نتائج دراسته عدم حدوث تغير ملحوظ في كريات الدم الحمراء ما بين القياسين القبلي والبعدي. كما تتفق أيضا مع ما أشار إليه لامب Lamb ، [٤ ، ص٢٤٦] من أن التدريب قد يؤثر على زيادة عدد كريات الدم الحمراء ولكن بشكل ضئيل، وهذا يتضح في نتائج المجموعة التجريبية ، حيث كانت الزيادة ٧,٢٪ ما بين القياسين القبلي والبعدي. بيد أنها كانت لدى المجموعة الضابطة ٢,٩٪ فقط. وقد تعزى هذه الزيادة إلى ارتفاع حجم الدم عند المجموعة التجريبية مقارنة مع الضابطة.

أما بالنسبة لنتائج خضاب الدم ، فقد أوضحت الدراسة الحالية عن ارتفاع نسبته لدى المجموعة التجريبية بنسبة ٣,٢٤٪ و ١,٧١٪ لدى المجموعة الضابطة ، إلا أن هذه الزيادة لم تكن ملحوظة لدى المجموعتين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سلامة [١٠]، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق معنوية بين المدربين وغير المدربين في تركيز الخضاب في الدم.

ويتضح من نتائج كل من كمية الخضاب في كريات الدم الحمراء MCH ، ومعدل حجم كريات الدم MCV عدم وجود فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. كما توضح النتائج المشار إليها آنفاً عدم وجود فروق إحصائية ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذين المتغيرين(جدول رقم٤). وبما أن هذين المتغيرين لهما ارتباط وثيق بخضاب الدم، فإن عدم وجود فروق معنوية يعتبر منطقياً لأن نسبة تركيز الخضاب لم تظهر أية دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك لم تظهر أية دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من جهة أخرى(جدول رقم ٤). وهذا يتفق مع ما توصل إليه ويلكرسون Wilkerson [٣] ، إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية في كمية الخضاب في كريات الدم الحمراء MCH بعد شدة أحمال بدنية مختلفة.

الاستنتاجات

بعد عرض النتائج ومناقشتها تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١- إن النشاط البدني خلال حصص التربية البدنية لم يكن له تأثير على متغيرات الدم قيد الدراسة.

٢ - لم تكن هناك فروق معنوية بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني في حصص التربية البدنية في كريات الدم الحمراء، أو خضاب الدم، أو كمية الخضاب في كريات الدم الحمراء أو معدل حجم كريات الدم الحمراء، بين الممارسين وغير الممارسين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى بما يلي:

١- زيادة حصص التربية البدنية الأسبوعية إلى ثلاث حصص أسبوعية على الأقل، والتي قد تكون قادرة على إحداث التكيفات المطلوبة في الدم، وانعكاس ذلك إيجابا على صحة التلاميذ.

٢- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية المشابهة عن تأثير شدة الحمل خلال حصة التربية البدنية على متغيرات الدم المختلفة التي لم تتضمنها الدراسة الحالية بالإضافة إلى مكونات الدم الأخرى.

المراجع

[١] Williams A. "The Historiography of Health and Fitness in Physical Education." *British Journal of Physical Education. Reasearch S. Supplement*, 3 (1988). 1-4.

[٢] Oscai. W. B., B. Williams. and B.A. Hertig. "Effect of Exercise on Blood Volume." *Journal of Applied Physiology*. 24 (1968). 622-24.

[٣] Wilkerson. J., B. Gutin and S.M. Horvath. "Exercise Induced Changes in Blood Red Cell. and Plasma Volumes in Man." *Medical Science and Sports Exercise*, 24 (1977). 155-58.

[٤] Lamb. D. *Physiology of Exercise: Responses and Adaptations*. New York: Macmillan, 1984.

[٥] Ekblom, B. "Applied Physiology of Soccer." *Sports Medicine*, 3 (1986). 50-60.

[٦] Åstrand. P.O., and K. Rodahl. *Textbook of Work Physiology*. New York : McGraw- Hill, 1986.

[٧] Fox. E., R. Bowers. and M. Foss. *The Physiological Basis of Physical Education and Athletics*. Dubuque. IA: Wm. Brown. 1988.

[٨] Braumann. K. M., D. Boning, and F. Trost. "Oxygen Dissociation Curves in Trained and Untrained Subjects." *European Journal of Applied Physiology*. 42 (1979). 51-56.

[٩] Boyadjiev. N. and Z. Taralov. "Red Blood Cell Variables in Highly Trained Pubescent Athletes: A Comparative Analysis." *British Journal of Sports Medicine*. 34 (2000). 200-204.

[١٠] سلامة، بهى الدين إبراهيم. "مقارنة بعض مكونات الدم الحديد، الفريتين، الهيموجلوبين والهبتوجلوبين لدى ممارسى كرة القدم وغير الممارسين." *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، ٢٦(١٩٩٦م)، ٥٣-٧٣.

[١١] Convertino. V A., P.J. Brock. L.C. Keil. et al "Exercise Training- Induced Hypervolemia: Role of Plasma Albumin. Rennin and Vasopression." *Journal of Applied Physiology*. 48 (1980). 665-69.

[١٢] ملحم، عائد فضل، ومحمد إسماعيل دغش. "دراسة مقارنة لتأثير حصص التربية الرياضية على لياقة الجهاز الدوري التنفسي لطلاب المرحلة الابتدائية العليا." *بحوث مؤتمر واقع الرياضة العربية وطموحاتها المستقبلية*. العين: جامعة الإمارات العربية، ١٩٩٩م، ٢٥١-٢٦٨.

[١٣] الهزاع، هزاع محمد. *فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين: الأسس الفسيولوجية لاستجابة الأطفال والناشئين وتكيفهم للجهد البدني والتدريب*. الاتحاد السعودي للطب الرياضي، ١٩٩٧م.

[١٤] Lohman, T. *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1992.

[١٥] Nathan, D., and F. Oski. *Hematology of Infancy and Childhood*. 4th ed. Mexico City: Saunders, 1993.

[١٦] Biancotti, P.P., A. Caropreso, G.C. Di Vicenzo, et al. "Hematological Status in a Group of Male Athletes of Different Sports." *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 32 (1992), 70-75.

[١٧] Schmidt, W., N. Maossen, F. Trost, et al. "Training Induced Effect on Blood Volume, Erythrocyte Turnover and Hemoglobin Oxygen Binding Properties." *European Journal of Applied Physiology*, 57 (1988), 490-98.

[١٨] Schwandt, H.J., B. Heyduck, H.C. Gunga, et al. "Influence of Prolonged Physical Exercise on the Erythropoietin Concentration in Blood." *Journal of Applied Physiology*, 63 (1991), 463-66.

[١٩] Laub, M., K. Hvid-Jacobsen, P. Hovind, et al. "Spleen Emptying and Venous Hematocrit in Humans during Exercise." *Journal of Applied Physiology*, 74 (1993), 1024-26.

[٢٠] الهزاع، هزاع محمد. *العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية: هل يكفي لتطوير اللياقة القلبية التنفسية؟* الرياض: مركز البحوث التربوية-كلية التربية، جامعة الملك سعود (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)، ١١-٤٧.

[٢١] Powers, S.K., and E.T. Howley. *Exercise Physiology: Theory and Application to Fitness and Performance*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1994.

Effect of Physical Education Lessons on Selected Blood Content Parameters

Ayed F. Melhim*, Hussein H. Abu Al-Ruz* and Muhamad I. Daghash**

** Associate Professors, Dept. of Exercise Science, Faculty of Physical Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan*
*** Teacher of Physical Education, Al-Ain Model School, Al-Ain, United Arab Emirates*

Abstract. The purpose of this investigation was to examine the effect of regular physical education lessons on red blood cell (RBC), hemoglobin (Hb), hematocrit (Hct), mean corpuscular hemoglobin (MCH), and mean corpuscular volume (MCV). Thirty-two elementary students at a mean age of 10.98 years were assigned to either experimental group or control group. The experimental group participated in two physical education lessons per week for ten weeks.

All subjects were pre- and post-tested for RBC, Hb, Hct, MCH, and MCV. Paired t-test revealed no significant statistical differences from pre to post participation in both groups for all blood variables. Also, no significant differences were found between the two groups in all blood variables. These results suggest that regular physical education lessons had no significant effect on the selected blood variables.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣١٣-٣٤٤ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

التوجهات القيمية لمعلمي التربية البدنية بمنطقة الرياض التعليمية *

علي بن محمد الصغير

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في ١٤٢٢/٢/٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/١١/١٧هـ)

ملخص البحث. تُعد القيم ذات تأثير بالغ على تصرفات الأفراد وسلوكياتهم، أي أن ما يعطيه هؤلاء من قيمة أو تقدير يعتبر المحدد الرئيس لأعمالهم، ويقف وراء أفعالهم في جميع مراحل تنفيذ المنهج. والمعلمون هم أكثر الأفراد حاجة في جعل القيمة من مادتهم وأدائهم ذات قيمة ظاهره explicit لأنفسهم من جهة، ولأولياء الأمور والمجتمع بشكل عام من جهة أخرى. حيث إن وضوح هذه القيم بدلاً من كونها ضمنية implicit يعطي مبرراً لوجود المادة من عدمه وبالتالي وضوح المخرجات التعليمية من العمل التربوي. ويسود التربية البدنية خمسة توجهات قيمية: توجه إجادة المادة الدراسية ويجسده ثلاثة نماذج (التربية الرياضية، والتربية الحركية، وتربية اللياقة البدنية)، وتوجه عمليات التعلم، و توجه تحقيق الذات، وتوجه إعادة البناء الاجتماعي، وتوجه التكامل البيئي. وقد هدفت هذه الدراسة إلى عرض التوجهات القيمية للتربية البدنية ومعرفة مدى أهمية كل توجه لدى معلميها، وما إذا كان هناك فروق في هذه التوجهات تعزى إلى عامل المؤهل و المرحلة التدريسية، حيث تم

* البحث ممول من مركز البحوث التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود.

استخدام تحليل التباين الأحادي ذي الاتجاهين لفحص هذه الفروق. كما عمدت الدراسة إلى تقنيين مقياس التوجهات القيمية على البيئة السعودية باستخدام التحليل العاملي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في توجه المادة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، بينما جاءت الفروق في توجه تحقيق الذات لصالح معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية. ولم تظهر الدراسة فروقاً في بقية التوجهات، كما أنه لم تظهر النتائج تاثيراً لعامل المؤهل على التوجهات بالنسبة للمدرسين. وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن الخمس عشرة عبارة المستخدمة في المقياس قد تم تصنيفها إلى أربعة عوامل بدلا من خمسة كما كان مقرراً لها، وبلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الأربعة مجتمعة ٦٣ ٪ من التباين الكلي. وفي ضؤ النتائج السابقة توصل الباحث إلى بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير التربية البدنية المدرسية.

المقدمـــــــة

تُعدّ الأيديولوجيا ideology من أهم المكونات الرئيسة المستخدمة في دراسة المنهج والتي عرفت بأنها "مجموعة القيم والأفكار والمعتقدات والتي تشكل إطاراً لتخطيط المنهج، وأنها تقف وراء أفعالنا في كل مراحل تطوير المنهج" [١ ، ص ٢٣]. وشددت دراسة المنهج إلى الحاجة إلى الدراسة المتصلة وتنقيح القيم والأهداف، وكذلك الوسائل وأساليب التقويم بحيث يتحقق الانسجام أثناء تنفيذ المنهج والابتعاد عن عوامل الفوضى والارتباك.

وتتباين وظيفة التربية البدنية باختلاف ما يمتلكه المعلمون من رؤى تجاه هذه المادة، وإن اختلفت هذه الرؤى في شكلها وجوهرها فإنه قد يكون هناك ما يبررها، وهذه الرؤى لم تبنى من فراغ، وإنما تكونت من تراكم معرفي وتطبيقي مر به الأفراد عبر عدة خبرات سواءً عندما كانوا طلاباً في مراحل التعليم العام أو في مرحلة الإعداد الجامعي أو من خلال خبراتهم العملية من خلال تفاعلاتهم وانفعالاتهم.

يعتبر التساؤل حول ماهية العنصر الجدير بأن يُسعى إلى تحقيقه الأكثر أهمية في تخطيط مناهج التربية البدنية. وقد ظل منظرو ومعلمو التربية البدنية يجيبون عن هذا

السؤال بطريقة تقليدية خلال عدة عقود مضت تشير إلى قائمة من خمسة أهداف متشابهة ومتماثلة بصورة لافتة للأنظار إلى درجة تثير الدهشة إذا وضعنا في الاعتبار حركة المد التي يشهدها الفكر التربوي خلال هذه الفترة، ومع تباين اللغة فتقسم الأهداف إلى حركيه ولياقية وإدراكية واجتماعية ووجدانية، وجميع هذه الأقسام لا يزال استخدامها يسري بصورة شائعة في منهج التربية البدنية مع ملاحظة أن غالبية هذه الأهداف تتصل بعضها ببعض لتكون الشخصية التربوية. والأهداف الخمسة التي تتضمنها هذه القائمة هي [٢]:

١ - التطور البدني: تطوير قدرات الفرد البدنية من خلال تطوير أجهزة جسمه العضوية.

٢ - التطور المهاري أو الحركي: تطوير أداء الفرد من خلال الاقتصاد في الجهد المبذول وزيادة كفاءة الحركة.

٣ - التطور المعرفي: الإلمام بالمعارف والمعلومات المرتبطة بالنشاط البدني.

٤ - التطور الاجتماعي: تكيف التلميذ الشخصي والجماعي في بيئته.

٥ - التطور الوجداني: تعزيز القيم والاتجاهات والاهتمامات والأوجه العاطفية للتعلم.

ووفقاً لما أوردته Ennis ، فإن الرغبة في فهم وقياس التوجهات القيمية يتأسس على افتراض مفاده أن الاختلافات في القيم تشكل جوهر خيارات البشر وصراعاتهم، ومن قرارات المنهج تتأسس الخيارات بناءً على القيم النسبية والمطلقة بطبيعة المتعلم ، وأهمية المادة الدراسية، ودور المدرسة في المجتمع [٣]. وعليه فقد تم التأكيد على التوجهات القيمية بكثرة في أدب المناهج والذي يبنى على مسلمة مفادها أن المعلمين الذين يعملون في إطار توجهات قيمية واضحة التعريف وصريحة المغزى سيتخذون قرارات المنهج والتدريس بحيث تتسق توجهاتهم القيمية مع ممارستهم العملية.

مشكلة الدراسة

إن عدم وضوح القيمة التربوية من مادة التربية البدنية لدى المعلمين وما يترتب عليه من الارتباك وعدم الاتساق في تنفيذ المنهج، يجعل من الصعوبة بمكان تحقيق فائدة ملموسة ومخرجات محددة ذات معنى تربوي لدى التلاميذ وبالتالي تفقد المادة قيمتها التربوية والتعليمية. والمتأمل في وضع منهج مادة التربية البدنية يجد أنها لا تقوم على أساس فلسفي أو نظري متسق، وبدلاً من ذلك فإنها تبنى باختيار الأنشطة الرياضية على اعتبارات عملية مثل الإمكانات، والوقت المتاح والأدوات وغيرها. ودونما بنية فلسفية موجهة، فإن سؤال ما هية ما سيدرس في المنهج سيجاب عنه في ضوء مدى وفرة الأجهزة والأدوات والوقت المتاح بدلا عن الإجابة عنه في ضوء قيم تربوية متأسسة على المتعلم، وطبيعة المادة، والمجتمع الذي أنشأت المدرسة من أجله [٤].

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى عرض التوجهات القيمية للتربية البدنية ومعرفة مدى أهمية كل توجه لدى معلمي التربية البدنية من خلال الأسئلة التالية:

١ - ما مدى أهمية التوجهات القيمية لمادة التربية البدنية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية؟

٢ - هل تختلف التوجهات القيمية للمعلمين الذين يمتلكون مؤهلات علمية مختلفة عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥ تبعا لمتغير المرحلة التعليمية؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لدى عينة الدراسة في التوجهات القيمية تعزى إلى عامل المؤهل؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لدى عينة الدراسة في التوجهات القيمية تعزى إلى عامل المرحلة التعليمية؟

٥ - التحقق من صدق بناء المقياس المستخدم في هذه الدراسة خصوصاً أنه يطبق لأول مرة على البيئة السعودية؟

أهمية الدراسة

طالما أن هناك رؤى فلسفية متباينة نحو التربية البدنية وهذا التباين في الرؤى يوجب التواصل بين العاملين داخل الحقل، أصبح من الضروري أن يتضمن أي عمل تطويرا للمنهج أو مراجعة له إيضاحا للتوجهات القيمية لدى القائمين على تنفيذه، حيث إن جعل هذه القيم ظاهرة explicit تمكن القائمين على التطوير والمنفذين للمنهج على حد سواء من طرحها للنقاش وتنقيحها وصولاً إلى أكبر قدر ممكن من الإجماع بين أوساط المهتمين [٥]. وهذا الإجماع بالتالي سيوصلنا إلى أهداف مهمة ومتفق عليها بين المهتمين من جهة، ثم إنه سيضمن لنا إلى حدٍ كبير التنفيذ الفعلي والعملي لهذه الأهداف.

مصطلحات الدراسة

التوجهات القيمية للمعلمين: ويقصد بها الرؤية الخاصة التي تمثل الفلسفة والاعتقادات التي توجه المعلمين نحو أهداف تعليمية معينة دون غيرها.

التربية البدنية: مجموعة الأنشطة البدنية التي يمارسها التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة والتي تساعدهم على النمو والتكيف البدني والمعرفي والانفعالي والاجتماعي.

الإطار النظري

على مدى أكثر من خمسين عاماً حدد تايلر Tyler ثلاثة مصادر رئيسة للمنهج: طبيعة المادة الدراسية، والمتعلم الذي ستقدم له المادة، وأخيراً المجتمع الذي أنشئت المدرسة من أجله [٦].

ويتأثر تصميم المنهج وتنفيذه وفقاً للقيم النسبية والمطلقة المعطاة لكل من العوامل الثلاث السابقة. وقد قام عدد من المنظرين في تصنيف التوجهات الفلسفية للمنهج من أبرزهم أيزنر وفالانس Eisner and Vallance [٧]، وماكنيل McNeil [٨]، وميلر Miller [٩]، وماكدونالد Macdonald [١٠]، وأورنستين وهونكنز Ornstein and Hunkins [١١]، وأيزنر Eisner [١٢] . واستخدمت مصطلحات مختلفة من قبلهم، واختلفت مشروعات التصنيف التي قدموها. أما في مجال التربية البدنية فقد تم تصنيف القيم التربوية لها إلى خمس توجهات [١].

أولاً: إجادة المادة الراسية Disciplinary mastery

يعتبر هذا التوجه أكثر التوجهات استخداماً في عمليات اتخاذ قرارات المنهج، ويعطي هذا التوجه أولوية عظمى إلى التمكن من المادة كهدف رئيس.

وينظر إلى المعلم في ظل هذا التوجه كأداة لنقل الموروث الثقافي من جيل إلى آخر، ولا يضع توجه إجادة المادة الدراسية أولوية فقط من التمكن من المادة، ولكنه يعكس فرضية أساسية تتعلق بالمعارف الأجدر أن تضمن في المنهج [١٣].

ظهر الاهتمام بهذا التوجه منذ منتصف الخمسينيات وحتى منتصف السبعينيات فيما يعرف بالبناء المعرفي structure knowledge إذ عمد التربويون إلى تحليل المفاهيم الرئيسة في مجال موادهم المعينة واقتراح أنماط منهجية منظمة "مفاهمية" concept تشكل البنية المعرفية للمادة، وكانت الصورة أكثر وضوحاً في مناهج الرياضيات والعلوم [٩].

وتعتبر حركة العودة إلى الأساسيات back to basics movement في الثمانينيات انعكاساً آخر لهذا التوجه، حيث تمثل مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساس في

المدرسة الابتدائية وللغة والتاريخ والأدب في المدرسة الثانوية، وتمثل الاختبارات المعيارية الأساس الذي يحدد من خلاله تمكن الطالب من تحقيق كفاءات محددة [٩].

وفي مجال التربية البدنية أيضاً يعتبر توجه إجادة المادة الدراسية من أكثر التوجهات شيوعاً في تصميم المنهج، ويعكس هذا التوجه ثلاثة نماذج رئيسة (التربية الرياضية، والتربية الحركية - التحليل الحركي، والتربية في اللياقة البدنية) [١].

١ - التربية الرياضية Sport education

يعتبر سيد نتوب Siedentop المتحدث الرسمي باسم هذا النموذج والذي يشير إلى أن الفكر المستخدم كأساس لهذا النموذج يقوم على دراسة رموز اللعبة الذي طوره روجرزكالويز [١٤]. وقد حدد سيدنتوب ثلاثة افتراضات رئيسة لهذا النموذج :

١- أن الرياضة مشتقة من اللعب، أي أن الرياضة تمثل شكلاً نمطياً من الألعاب الحركية التنافسية.

٢- أن الرياضة جزء هام من ثقافتنا وأنها تحتل دوراً هاماً في تحديد الصحة والحيوية للحضارة ككل، بمعنى أنه إذا شارك عدد أكبر من الأفراد في رياضة جيدة فإن الثقافة تكون أقوى.

٣- ينبع هذا الافتراض من الافتراضين السابقين حيث إنه إذا كانت الرياضة أرقى أشكال اللعب، وإذا كانت الرياضة الجيدة هامة للصحة والحيوية، حينئذ يجب أن تكون الرياضة هي موضوع البحث للتربية البدنية. والأهداف التربوية في ظل هذا نموذج تشتمل على تعليم مهارات خاصة، وفهم القواعد والاستراتيجيات، وتقدير العادات والتقاليد الخاصة باللعبة. والمحتوى المختار في ظل هذا النموذج يتألف من أنشطة رياضية تعبيرية وتنافسية وتستخدم موارد المجتمع في توسيع عدد الأنشطة المتاحة، ويتم عمل برامج

تنافسية موجهة بين المدارس ، كما يتم التدريب على مستوى عال من الجودة مع التركيز على مساعدة المشاركين على الاستمتاع بشكل أكبر من المشاركات الرياضية.

وعند إنجاز هذه الأهداف المتعلقة بهذا النموذج ، فإن هذا سيكون كفيلاً لتحقيق أهداف تمتد لفترة طويلة ، أي أن القصد من وراء التربية الرياضية تعليم التلاميذ أن يكونوا ممارسين بما تتضمنهُ من معنى ومدلول ومعاونتهم في تنمية الأداء بصورة تامة. وهذا يعني أن يمتلك الفرد الرياضي المؤهل مهارات كافية للمشاركة بصورة مقبولة في إتمام أسلوب لعب استراتيجي يتناسب مع التعقيد الذي يطرأ على المباراة ، كما يستطيع الفرد الرياضي أن يعي ويقدر عادات الرياضة ، ويستطع التمييز بين الممارسات الجيدة والسيئة المرتبطة برياضة معينة حتى عند مستوى الطفولة ، فتكون التربية الرياضية نموذجا يتم إعداده لجلب منافع رياضية لجميع التلاميذ [١٥].

٢ - التحليل الحركي Movement analysis

هذا النموذج موجه نحو فهم حركة الإنسان وتطوير الأداء الحركي الماهر ، ويرى أصحاب هذا النموذج أن وظيفة التربية البدنية هي زيادة المعارف والقدرات التي تعين التلاميذ على الاستفادة البناءة من كافة إمكاناتهم الحركية الذاتية باعتبار تلك الإمكانات وسيلة للاكتشاف والنمو الشخصي وتفسير الذات في العلاقات المحيطة بها.

ويتضمن مفهوم التربية الحركية الوعي بالجسم ، والفراغ ، والجهد ، وأخيراً العلاقات بين أجزاء الجسم والأفراد والمجموعات والأشياء ، وتعتبر الحركة الاستكشافية ذات مجال واسع في برامج التربية الحركية. وفي المقابل ، فإن الجداول الصارمة المحددة للتمرينات البدنية بدون أساس تصنيفي حركي ، والتي لا تتيح فرصة للإبداع والتعبير عن الذات ليس لها مكان في برامج التربية الحركية [١٦].

وبناءً على ذلك يحدد أصحاب هذا الاعتقاد لمنهج التربية البدنية الأهداف التالية [١]:

١- تعريف التلميذ ببنية الحركة البدنية وقيادته نحو الحركة بكفاءة وثقة في عدد من مفردات تلك البنية.

٢- تدريس كيفية مقابلة ومعالجة متطلبات المهام الحركية الجديدة بما في ذلك التطوير والمحافظة على المستوى المناسب من اللياقة البدنية "الحركية."

٣- إكساب التلميذ قدرة التواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين من خلال الحركة البدنية ومساعدته في إيجاد دلالة شخصية فيها.

٣ - نموذج التربية للياقة البدنية Fitness education

يعتمد هذا النموذج بصفة أساسية على توجه إجادة المادة الدراسية، ولكن محتوى موضوع البحث والأولوية القيمية التي يتم التركيز عليها هي اللياقة البدنية، فالهدف الرئيس للتربية البدنية هو تطوير اللياقة البدنية للتلاميذ كأفراد، على خلاف الأداء الرياضي الماهر. ويتزايد الاهتمام بين الشعوب بقضايا الصحة العامة، حيث صار من المفهوم أن نقص الجسد البدني المناسب أدى إلى زيادة الإصابة بأمراض القلب والتنفس وضعف القوة والمرونة وزيادة الوزن. وتركز أهداف الصحة الوطنية الأمريكية لسنة ٢٠٠٠م على تحسين الحياة كماً ونوعاً بصفة أساسية من خلال التركيز على الوقاية من الأسباب المؤدية للوفاة والمرض والعجز عن طريق تحسين صحة الأطفال والمراهقين في المدارس الابتدائية والثانوية [١٧].

وهناك بعدان لهذا النموذج: البعد الفسيولوجي physiological aspect والبعد النفسي psychological aspect، فالبعد الفسيولوجي يركز على اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة كأساس للتربية البدنية المدرسية وهي "اللياقة القلبية - التنفسية، والقوة العضلية،

والتحمل العضلي ، والمرونة ، و التركيب الجسمي" من حيث كيفية قياسها وتطويرها والمحافظة عليها. أما البعد النفسي ، فيتعامل مع العوامل المؤدية إلى تغيير السلوك behavioral modification مثل : التوجيهات الإيجابية نحو النشاط البدني ، وجاذبية الأنشطة البدنية ، والدافعية الذاتية ، والضبط الذاتي الداخلي ، وتدريب الفاعلية الذاتيــة [١٨].

وفي حين أن البعد الفسيولوجي لهذا النموذج مشتق من التوجه القائم على إجادة المادة الدراسية ، فإن البعد النفسي مشتق من توجه تحقيق الذات. وعليه فإن النموذج القائم على تعزيز اللياقة للصحة يتطلب أكثر من إطار عمل لمنهج التربية البدنية. ويرى مؤيدو هذا النموذج أن تتبنى برامج التربية البدنية المدرسية الأهداف التالية [١٩] :

١ - إكساب التلميذ قدرة تقويم واكتساب والمحافظة على مستوى مناسب من اللياقة البدنية للصحة.

٢ - إكساب التلميذ عادة المشاركة في الأنشطة البدنية المجهدة بمعدل ٣ مرات أسبوعياً على الأقل.

٣ - تعليم التلميذ كيفية تصميم برنامج شخصي للياقة البدنية للصحة يستجيب للحاجات والميول الشخصية.

٤ - توجيه التلميذ وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو ذاته البدنية ونحو ممارسة الأنشطة البدنية طوال العمر.

وبالرغم من أن معظم معلمي التربية البدنية لا يزالون يعتبرون اللياقة البدنية جزءا من منهج التربية البدنية وليست كل المنهج ، فإن نموذج اللياقة البدنية يبدو بديلاً قابلاً للنمو والانتشار كنتيجة طبيعية لنمطية الحياة المعاصرة ومتطلبات المجتمع الملحة.

وعند مقارنة النماذج الثلاثة المنبثقة من توجه إجادة المادة الدراسية ، فسوف يتضح على نحو أفضل كيف يمكن لهذه النماذج الثلاثة جميعاً إبراز توجه إجادة المادة الدراسية ،

وفي نفس الوقت فان محتوى المادة تختلف اختلافا حاداً بين النماذج الثلاثة. ففي نموذج التربية الرياضية ينظر إلى الرياضة بوصفها المحتوى الهام للتربية البدنية، وفهم حركة الإنسان هي محتوى التربية البدنية في نموذج التحليل الحركي، وتحقيق اللياقة البدنية هو هدف ومحتوى نموذج التربية في اللياقة البدنية.

ثانياً: توجه تحقيق الذات Self-actualization

يصمم المنهج في ضوء توجه تحقيق الذات على أساس النمو الكامل للفرد، وقيادة الذات وتنمية قدرات الإدارة الذاتية، فمنذ أوائل الستينيات ركزت برامج الإعداد المهني للمدرسين على مفهوم تحقيق الذات كقيمة أساسية في بناء المناهج إذا نظر إلى وظيفة المنهج كعملية اكتشافيه للذات، وتكامل في الشخصية [٢٠].

ويعطي المنهج الموجه نحو تحقيق الذات أولوية عظمى لتحقيق الاستقلالية الفردية من جهة والعمل على تحقيقها من جهة أخرى، بما يتناسب مع إمكانات الفرد وقدراته، وعليه فإن كل فرد مسؤول عن تحديد الأهداف الخاصة به والعمل على تحقيقها. كما أنه في ظل هذا التوجه فإن القيمة الكبرى تتجه نحو المتعلم ذاته مراعية احتياجاته وميوله واهتماماته عوضاً عن الاهتمام بالمادة أو التركيز على حاجات المجتمع.

وتعتبر إحدى نقاط القوة في هذا التوجه هي محاولة " تأسيس المنهج في سياقات ذات معنى شخصي بالنسبة للطالب ، وعليه فإن هذا التوجه يعمل على إيجاد درجة عالية من الدافعية لدى المتعلم الدافعية الذاتية وليست الخارجية" [٩، ص٢٢٠].

وفي مجال التربية البدنية، فإنه يمكن تجسيد هذا التوجه من خلال الأنشطة البدنية والتي تؤدي إلى تعزيز القدرات، ومن خلالها يتم تقدير الفرد لذاته وصولاً إلى تحقيق الذات. ويتوجه الاهتمام هنا نحو تدريس التلاميذ كيفية تولي مسؤولية أكبر عن أبدانهم في مواجهة عدد من الموانع والحدود. وتوعيتهم بأن عليهم مسؤولية اجتماعية تفرض أن

يكونوا أكثر حساسية أو رقة شعور تجاه حقوق ومشاعر الآخرين. ويرى هيلسون Hellison أن حقوق الآخرين خطوة سابقة للمشاركة في النشاط البدني. وتم ذلك كما حددها هيلسون Hellison في أربع مراحل متدرجة وهي [٢٠] :

١- السيطرة على الذات واحترام حقوق الآخرين.

٢- المشاركة في الأنشطة المختلفة مع بذل الجهد.

٣- التوجيه الذاتي بما في ذلك اكتساب الاستقلالية وقدرة تحديد الأهداف وبناء قاعدة معارف والتخطيط والتقويم.

٤- الاهتمام بالآخرين ومساعدتهم متضمناً دعم الآخرين ومساعدتهم والاهتمام بمصالح الجماعة.

ثالثاً: عمليات التعلم Learning process

ينظر إلى المنهج في ظل هذا التوجه إلى أن تطوير مستويات الأداء الفني في الأنشطة البدنية والإلمام بمعارفها الخاصة ليس كافياً للحكم على فاعلية المنهج، إذ لا بد أن يمتلك الأفراد خاصية القدرة على التعلم الموجه ذاتياً أو "القدرة على حل المشكلات." هذه الخاصية كما يقول عنها (لوسن) هي التي ستمكن التلاميذ من التخطيط الذكي لسلوكهم فيما يتعلق بصحتهم البدنية وأنشطتهم الترويحية معا [٢١].

والأساس المنطقي الذي يقوم عليه هذا التوجه هو أن انفجار المعرفة جعل من المستحيل على المنهج المدرسي تغطية كل نتاج المعرفة في الحقول الأكاديمية المختلفة، ففي التربية البدنية تعددت الحقول الأكاديمية الفرعية كعلم وظائف أعضاء الجهد البدني، وعلم النفس الرياضي، والتطور والتعلم الحركي، والميكانيكا الحيوية، وعلم التدريس، بالإضافة إلى تعمقها وتعدد جوانب كل منها. وبالتالي، فإن مهارات عمليات التعلم يجب

أن تحتل أهمية عالية في المنهج ، بمعنى أن كيف نتعلم تحتل أهمية أكبر من ماذا نتعلم [١]، والأهداف التي تسعى التربية البدنية إلى تحقيقها في ظل هذا التوجه هي [٢١] :

١- إكساب التلاميذ المهارات الضرورية لاكتساب القدرة على حل المشكلات الحركية.

٢- تشجيع التلاميذ على البحث عن التفوق في الأنشطة البدنية التي يختارون ممارستها.

٣- تعليم التلاميذ كيفية تصميم برنامج حركي شخصي وفقاً للمبادئ المعروفة للتدريب.

ومع التركيز على التكنولوجيا في العقود الأخيرة ، أصبحت الحاجة ملحة إلى تركيز المنهج على عمليات التعلم من أجل تطوير القدرات الفردية لتتواكب مع التغيرات السريعة.

رابعاً: إعادة البناء الاجتماعي Social reconstruction

يولي توجه إعادة البناء الاجتماعي الأولوية القصوى على المجتمع كمصدر أساسي للمنهج ، وعلى هذا فإن الحاجات الاجتماعية لها أولوية على حاجات الفرد وطبيعة المادة العلمية ، وأن تغيير الثقافة أكثر أهمية من نشرها. فإذا كان المجتمع بحاجة إلى عمال مهرة أو وعي صحي لدى أفراده ، أو أفراد يحسنون التعامل مع التقنية أو تعزيز القيم الأخلاقية بين أفراده فلا بد أن يُكيف المنهج لتحقيق هذه الحاجات.

والمنهج المصمم وفقاً لهذا التوجه يعكس فرضية أساسية مفادها أن المدرسة يجب أن تكون جسراً بين ما هو كائن وما يجب أن يكون ، وعليه أن يشجع الطلاب في النظر إلى أنفسهم كعوامل تغيير يمكنهم المساهمة في خلق مجتمع يقترب من تطلعاتهم ويختلف عن الواقع الذي نشأ به آباؤهم[١].

وتخطيط المناهج التي تخدم هذا التوجه يجب أن تتضمن مهارات خاصة كمهارة القيادة والمشاركة والتعاون مع الجماعة وحل المشكلات. وعلى أية حال، فإن الرؤية النظرية التي يطرحها هذا التوجه تتعلق بالتغيير من خلال الإصلاح في إطار البنية الاجتماعية القائمة بأكثر مما يتعلق بإعادة المؤسسات القائمة وإعادة تعريف الأدوار والعلاقات الاجتماعية، ويرون أن مثل هذا الطرح قد تجسده أهداف مثل [٢٠] :

١- إعداد رياضيين للتنافس الناجح في البطولات التنافسية العالمية.

٢- تطوير المعايير الأخلاقية في الرياضة.

٣- إكساب جميع قطاعات المجتمع مستويات عالمية من اللياقة البدنية للصحة وتعريفهم بكيفية المحافظة عليها.

خامساً: التكامل البيئي Ecological integration

يؤكد هذا التوجه على النظر إلى الفرد من خلال سياق اجتماعي ويحاول بناء برامج في إطار هذا السياق ، ويهتم توجه التكامل البيئي في البحث عن المعاني الشخصية للأفراد، وهو بهذا يتداخل مع توجه تحقيق الذات، إلا أنه يذهب إلى أبعد من ذلك من حيث رؤيته للفرد نظرة تكاملية متحدة مع البيئة المحيطة في مكان وزمان محددين . كما أنه يتداخل هذا التوجه مع توجه إعادة البناء الاجتماعي من حيث إن التغير الاجتماعي المخطط له يعتبر استراتيجية ضرورية والقيمة هنا لا تعطى للحاجات الاجتماعية ولا للحاجات الفردية، وإنما تتوجه القيمة نحو إعداد فرد متميز يمكن تحديد قيمته الفردية فقط في حدود مجتمع يرتبط به كلياً. وعليه فإن عملية تخطيط المنهج تركز على مطابقة المحتوى المناسب مع التلميذ المناسب في الوقت المناسب [٤].

ويترجم توجه التكامل البيئي نموذج المعاني الشخصية الذي صاغته جويت Jewett، حيث ينظر إلى التربية البدنية على أنها تعلم ذاتي ويعتمد على النشاط البدني

كوسيط تتحقق عبره الأهداف الخاصة بالفرد، والمسلمة الأساسية في هذا النموذج هو أن الأفراد وفي جميع الأعمار يمتلكون أهدافا خاصة بهم تدفعهم لممارسة النشاط البدني للوصول إلى معان محددة عبر ممارسة النشاط البدني، والمعاني المختلفة التي قد يمارس من أجلها النشاط البدني كما حددها جويت Jewett هي [٤] :

١ - التطور الفردي : فكل فرد قد يمارس النشاط البدني لزيادة أو المحافظة على كفاءته الفسيولوجية أو تحقيق استقراره النفسي.

٢ - التكيف البيئي : قد يمارس النشاط البدني بهدف التعديل أو السيطرة على البيئة الحركية بالتغيير في مكان الممارسة أو الأجهزة أو الأدوات.

٣ - التفاعل الاجتماعي : يشارك الأفراد في النشاط البدني بهدف التواصل مع الآخرين سواءً الأفراد أو الجماعات وللمشاركة في الثقافة.

الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع التوجهات القيمية للتربية البدنية :

دراسة إنيس Ennis وآخرين [٣]؛ أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي التربية البدنية في المرحلة الابتدائية للتعرف على توجهاتهم القيمية ومدى انسجامها مع تخطيطهم وتنفيذهم لدروسهم. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يولون قيمة أكبر لتوجه إعادة البناء الاجتماعي وقيمة أقل لتوجه إجادة المادة الدراسية، ضمنوا خطط دروسهم قدراً أكبر من فرص مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارت مقارنة بالمعلمين الآخرين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد يقبلون أهدافاً معينة تفرضها الجهات المسؤولة دون أن يلتزموا بها في تدريسهم إذا كانت لا تتوافق مع توجهاتهم القيمية. وعلى الرغم من أن ٥٦٪ من أفراد العينة صنِّفوا كمؤيدين لتوجه إجادة المادة الدراسية إلا أنهم لا

يبدون اهتماماً كبيراً في إكساب التلاميذ المعارف والمهارات واللياقة والبنية التي تكون أساس مادة التربية البدنية. وتقول إنيس عن هذه النتيجة إن المعلمين قد يلجؤون في بعض الأحيان إلى استخدام عبارات براقة تشير إلى التزامهم بالتحديث في حين يواصلون المحافظة على توجهاتهم التقليدية.

دراسة تشن Chen وآخرين [٢٢] ؛ تناولت هذه الدراسة خصوصية وعمومية التوجهات القيمية للتربية البدنية تبعاً للثقافات المختلفة، حيث عمدت الدراسة إلى المقارنة بين عينتين، إحداهما صينية والأخرى أمريكية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توجه إجادة المادة الدراسية وتوجه تحقيق الذات يجدان قيمة عالية لدى العينتين جميعاً، مما يشير إلى أنهما قد لا تكونا عرضة للتأثر باختلاف الثقافات، غير أن المعلمين الصينين أولوا قيمة عالية لتوجه عمليات التعلم والتكامل البيئي، في حين أولى نظراؤهم الأمريكيون قيمة عالية لتوجه إعادة البناء الاجتماعي. وقد أظهرت الدراسة أن فروق دالة بين العينتين لوحظت في ثلاثة توجهات: توجه عمليات التعلم، وتوجه التكامل البيئي، وتوجه إعادة البناء الاجتماعي. حيث أبدت العينة الصينية اهتماماً أكبر بتدريس كيفية التعلم والبحث عن تربية بدنية متوازنة (التكامل البيئي)، وذلك مقارنة بالعينة الأمريكية. وعلى النقيض من ذلك، أبدت العينة الأمريكية اهتماماً أكبر بتوجه إعادة البناء الاجتماعي من خلال التركيز على مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي. ويرى الباحثون أن الفروق في توجه عمليات التعلم والتكامل البيئي بين العينتين قد تكون متأصلة في التفرد الذي يميز رؤى الثقافتين للرياضة والتدريب البدني بين الشرق والغرب. فمن وجهة نظر صينية تقليدية عن حركة الإنسان يتم التركيز على التناسق بين البدن والعقل والبيئة كمنظومة متكاملة للرياضة والتدريب البدني. وعلى النقيض من ذلك، فإن الرؤية الغربية للتدريب والرياضة تتأسس على الثنائية والتفريق بين البدن والعقل. أما فيما يتعلق بتوجه إعادة البناء الاجتماعي فقد تعزى الفروق إلى تميز المؤثرات الاجتماعية المعاصرة وذلك مقارنة

بالتقاليد والثقافات في المجتمعين. ففي حين يؤكد المعلمون الأمريكيون على أهمية تدريس مهارات كالقيادة والمشاركة والتعاون وضبط النفس، فإن المعلمين الصينيين يعملون في نظام تربوي يسوده الانضباط والنظام والتوحد والطاعة وهي بالتالي جزء من حياة التلاميذ اليومية.

دراسة كل من تشن و إنيس Chen and Ennis [٢٣]؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التوجهات القيمية على وضع أهداف ومحتوى درس التربية البدنية لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم اختيار عشرة معلمين، خمسه يمثلون توجه عمليات التعلم بينما الخمسة الآخرين يمثلون توجه إعادة البناء الاجتماعي كعينة للدراسة. واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين وضعوا أهداف المنهج وأكدوا على محتوى التربية البدنية الذي ينسجم مع توجهاتهم القيمية. فبينما أكد المعلمون الذين يتبنون توجه عمليات التعلم على مهارات التعليم عن طريق تجزئة المهارات الحركية إلى عناصر بسيطة، فقد ركز المعلمون الذين يتبنون توجه إعادة البناء الاجتماعي على تدريس المسؤولية الفردية والاجتماعية عن طريق الأنشطة البدنية. وأوضحت الدرسة أن كل المعلمين يرون أن تعليم الأنشطة البدنية ما هو إلا أداة لتطوير المهارات الاجتماعية والتحليل المنطقي للحركة لدى التلاميذ، وقد أوصت الدراسة على ضرورة توضيح القيم لدى المعليمن باعتبارها الخطوة الأولى والمناسبة لتطوير منهج التربية البدنية.

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية العاملين في المراحل (الابتداية والمتوسطة والثانوية) في منطقة الرياض التعليمية والبالغ عددهم ٩٢١ مدرساً [٢٤].

عينة الدراسة

أشتملت عينة الدراسة الحالية على ٣٠٠ معلم ممن تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة وزع عليهم المقياس المستخدم في هذه الدراسة بواسطة مراكز التوجيه السبعة المنتشرة بمدينة الرياض، عاد منها ٢١٩ استبانة تمثل مانسبته ٧٣٪ من العينة الكلية، وفيما يلي وصف تفصيلي للعينة طبقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد العينة طبقاً للمؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
جامعي	١٢٠	٪ ٥٤.٨
أقل من الجامعي	٩٩	٪ ٤٥.٢
المجموع	٢١٩	٪ ١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العينة طبقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة	التكرار	النسبة
ابتدائي	١٠٠	٪ ٤٥.٧
متوسط وثانوي	١١٩	٪ ٥٤.٣
المجموع	٢١٩	٪ ١٠٠

يتضح من جدول رقم ١ أن عدد الحاصلين على درجة البكالوريس ١٢٠ ويمثلون نسبة مئوية قدرها ٥٤.٨ ٪ من المجموع الكلي للعينة، بينما بلغ تكرار المعلمين ذوي المؤهلات مادون البكالوريس ٩٩ ويمثلون مانسبته ٤٥.٢ ٪ . و يلاحظ من جدول رقم ٢ أن المعلمين صنفوا إلى مستويين (ابتدائي) و (متوسط - ثانوي)، حيث تم جمع معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية ضمن فئة واحدة بسبب قلة أعداد معلمي المرحلة الثانوية من جهة، ولان بعض معلمي المرحلة المتوسطة يكملون نصابهم التدريسي في المدارس الثانوية

من جهه أخرى. وهذا يجعل من الصعب تصنيفهم ضمن فئةٍ واحدةٍ دون الأخرى، حيث بلغ عددهم ١١٩ بنسبةٍ مئوية ٥٤.٣ ٪ ؛ أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، فقد بلغ عدد أفراد العينة ١٠٠ وبلغت النسبة المئوية ٤٥.٧ ٪ من المجموع الكلي للعينة.

أداة البحث

استخدم الباحث أداة لقياس التوجهات التقويمية للتربية البدنية لدى معلميها من إعداد أنيس وهوبر (النسخة المختصرة) [٢٥]، حيث تكونت هذه الاستبانة من ١٥ عبارة تمثل الخمسة توجهات القيمية للتربية البدنية، بواقع ثلاث عبارات لكل توجه. وقام الباحث بترجمة النسخة الأجنبية إلى العربية، ثم طلب من مترجم متخصص ترجمة النص العربي إلى الإنجليزي وتمت المطابقة بين النسختين الأجنبية الأصلية والنسخة الأجنبية المترجمة، حيث وجد أن هناك تطابقا كبيراً بين النسختين.

ثبات الأداة

المقصود بثبات الأداة هو مدى استقرار وانسجام درجات أفراد العينة على الأداة عبر فقراتها المختلفة [٢٦] . لذلك تم استخراج معامل كرنباخ ألفا لفحص الثبات الداخلي للأبعاد الخمسة التي تشكل المقياس بتطبيقها على عينة استطلاعيةٍ مكونة من ٣٠ معلما.

جدول رقم ٣ . معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة

البعد	معامل ألفا
إجادة المادة الدراسية	٠.٨٥
توجه تحقيق الذات	٠.٨١
عمليات التعلم	٠.٦٦
إعادة البناء الاجتماعي	٠.٧٥
التكامل البيئي	٠.٧٨

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن معامل ألفا تراوح بين ٠.٦٦ ، ٠.٨٥ و حيث جاء ثبات توجه عمليات التعلم أضعف التوجهات ، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن العبارات المخصصة لقياس هذا التوجه لم تمثله كما ينبغي كما أظهر ذلك نتائج التحليل العاملي ، وهذا بالتالي أثر سلباً على ثبات هذا المحورمن خلال استجابات المعلمين.

صدق الأداة

تم عرض المقياس على خمسة من المحكمين بغرض التأكد من أن فقرات كل بعد من الأبعاد الخمسة تعبر عن القيم التي يسعى ذلك البعد لقياسها. وقد تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين بحيث تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة من جهة ، وأكثر ملاءمة للمجتمع السعودي من جهة أخرى. كما تم أيضاً التأكد من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي لفحص مدى ارتباط فقرات كل بعد بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه من الأداة ، والتأكد أيضاً من أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد فرعية حسب ما تم التعبير عنه في مفهوم التوجهات القيمية للمعلمين. وحيث إن التحليل العاملي يحتاج إلى عينة كبيرة ، فلم يكن ممكناً استخراجه من خلال العينة الاستطلاعية ، لذلك تم إجراءه على عينة الدراسة [٢٦].

جدول رقم ٤ . نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس

اسم المحور	تشبع المحور	نسبة التباين المفسر
توجه إجادة المادة الدراسية		٪ ٢١
١- أدرس الطلاب القوانين والاستراتيجيات لتفعيل أدائهم في الأنشطة الرياضية المختلفة	٠.٧٤١	
٢- أوجه الطلاب للتحرك بفاعلية عند أداء واجبات مهارية أو أنشطة اللياقة البدنية	٠.٨٢٣	

تابع جدول رقم ٤

اسم المحور	تشبع المحور	نسبة التباين المفسر
٣- أهتم بممارسة الطلاب المهارات والرياضات والأنشطة اللياقية التي تقدم لهم في الصف	٠.٨١٢	
٤- أدرب الطلاب على حل المشكلات بتعديل الحركات والمهارات بناء على متطلبات الموقف	٠.٦٤٨	
٥- أدرس الطلاب العمليات (الأساليب) ذات الصلة بتعلم مهارات جديدة	٠.٥٩٤	
توجه تحقيق الذات		١٧ ٪
٦- أقوم الطلاب بناء على مجهودهم في الصف	٠.٧٣٢	
٧- أوجه الطلاب كيفية اختيار الأهداف المنسجمة مع قدراتهم الفردية	٠.٦٧٥	
٨- أدرب الطلاب على اختيار المهام والواجبات التي يقدرونها ويستمتعون بها	٠.٧٨٤	
٩- أحث الطلاب أن يكونوا أفضل ما يمكن	٠.٨٢١	
توجه إعادة البناء لاجتماعي		١١ ٪
١٠- أهتم بأن يدرك الطلاب وجود فروق فردية بينهم وأني على استعداد لمساعدة من يحتاج للمساعدة	٠.٥٧٣	
١١- أدرس الطلاب العمل بشكل جماعي لحل مشكلات الصف	٠.٦٠٣	
١٢- أوضح للطلاب أن الاختلافات في حجم ، ووزن ، وطوال الجسم يمكن أن تقود إلى الاختلافات في الأداء	٠.٦٣٤	
توجه التكامل البيئي		١٤ ٪
١٣- أوجه الطلاب على أيجاد توازن بين قدراتهم الشخصية وأهداف الجماعة أو الفريق	٠.٧٥٢	
١٤- أدرس الطلاب استخدام محتوى الدرس للعمل بإنتاجية بمفردهم أو في مجموعات	٠.٦٧٤	
١٥- أؤكد على التوازن بين حاجات الطلاب الشخصية مع حاجات زملائهم في الصف	٠.٥٨٦	
المجموع		٦٣ ٪

تشير نتائج التحليل العاملي إلى أن الخمس عشرة عبارة المستخدمة في المقياس قد تم تصنيفها إلى أربعة عوامل بدلا من خمسة كما كان مقرراً لها. حيث أشبعت عبارتين (٤، ٥) من عبارات عامل عمليات التعلم بعامل إجادة المادة الدراسية، كذلك أشبعت الفقرة السادسة والمتضمنة ضمن عامل عمليات التعلم بعامل تحقيق الذات. وعليه فإن عبارات عامل عمليات التعلم لم تشبع بهذا العامل بناءً على استجابات أفراد العينة. أما بالنسبة للتباين المفسر، فقد فسر العامل الأول (إجادة المادة الدراسية) ما مقداره ٢١ ٪ من التباين الكلي، والعامل الثاني (تحقيق الذات) ١٧ ٪ ، والعامل الثالث (إعادة البناء الاجتماعي) ١١ ٪ ، والعامل الرابع (التكامل البيئي) ١٤ ٪ ، وبلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الأربعة مجتمعة ٦٣ ٪ من التباين الكلي.

المعالجة الإحصائية

بالإضافة إلى استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل ألفا والتحليل العاملي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهين للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة. ومن أجل ضمان عدم تضخم قيمة الخطأ من النوع الأول (ألفا) بسبب استخدام نفس الأسلوب الإحصائي لخمس مرات، فقد تم تعديل قيمة ألفا حيث قسمت على عدد مرات استخدام الأسلوب الإحصائي حسب طريقة Bonferroni ، وبتالي ستختبر كل الفرضيات الصفرية في الدراسة عند مستوى دلالة ٠.٠١ [٢٦].

تحليل النتائج ومناقشتها

يشير السؤال الرئيس لهذه الدراسة إلى ماهية التوجهات القيمية لدى معلمي التربية البدنية. وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخراج المتوسطات للمحاور الخمسة. ويتضمن جدول رقم ٥ هذه النتائج.

جدول رقم ٥ . متوسطات درجات المعلمين والانحرافات المعيارية على التوجهات القيمية للتربية البدنية تبعاً للمؤهل والمرحلة التعليمية

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة		متوسط وانحراف إجادة المادة الدراسية	متوسط وانحراف عمليات التعلم	متوسط وانحراف تحقيق الذات	متوسط وانحراف إعادة البناء الاجتماعي	متوسط وانحراف التكامل البيئي
المؤهل:	١. جامعي	٤.٧	٤.٥	٤.١١	٢.٩	٣.٠٤
		٠.٤٦	٠.٥٥	٠.٨٩	١.٣٢	١.٤٦
	٢. أقل من جامعي	٤.٥	٤.٣	٤.٠٥	٣.٣	٣.٤
		٠.٥٢	٠.٦٠	٠.٩٦	١.٣١	١.٤٠
المرحلة:	١. ابتدائي	٤.٨	٤.١	٣.٧	٢.٨	٣.٦
		٠.٤١	٠.٩٣	١.١	١.٢٧	١.٣٥
	٢. متوسط وثانوي	٤.٢	٣.٩	٤.٢	٢.٩	٣.٢
		٠.٦٢	١.٠٥	٠.٦٤	١.٤٠	١.٠٩
المتوسط والانحراف العام		٤.٦	٤.٣	٤.٠٧	٣.١	٣.٥
		٠.٥٧	٠.٦٤	١.٠٢	١.١١	١.٤

يتبين من جدول رقم ٥ أن توجه إجادة المادة الدراسة احتل درجة عالية من الأهمية بمتوسط ٤.٦ لدى المعلمين، يليه توجه عمليات التعلم بمتوسط وقدره ٤.٣ ، ثم توجه تحقيق الذات بمتوسط ٤.٠٧ ، في حين أن توجه إعادة البناء الاجتماعي كان الأقل أهمية بالنسبة للمعلمين بمتوسط وقدره ٣.١. وقد يعود السبب في ارتفاع متوسط توجه عمليات التعلم إلى كون عباراته إما أشبعت ضمن عامل إجادة المادة الدراسية أو ضمن عامل تحقيق الذات كما أشارت بذلك نتائج التحليل العاملي.

وتتفق توجهات أفراد عينة هذه الدراسة مع توجهات نظرائهم الصينيين والأمريكيين من حيث إن المعلمين يولون أهمية عالية لتوجه إجادة المادة الدراسية وتوجه تحقيق الذات كما أشارت بذلك دراسة تشن Chen ، وهذا يعني أن هذين التوجهين

للتربية البدنية لا يكونان عرضة باختلاف الثقافات والأنظمة التربوية والتعليمية. ومن جهة أخرى، احتل توجه التكامل البيئي أهمية أعلى لدى معلمي عينة الدراسة من توجه إعادة البناء الاجتماعي. وهم بهذا يتفقون مع نظرائهم الصينيين الذين أولوا اهتماما أيضا بتوجه التكامل البيئي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى نظرة الإسلام إلى الفرد كمنظومة واحدة بدن وعقل وروح، وبالتالي أثر هذا على نظرة المعلمين إلى التلاميذ في سياق منهج التربية البدنية والتعامل معهم في ضؤ هذا المنظور. أما توجه إعادة البناء الاجتماعي، فقد احتل أدنى التوجهات قيمة لدى المعلمين، وقد يعزى هذا السبب إلى أن المعلمين يعملون في نظام تربوي يسوده الروتين وتحديد المسؤوليات ونمطية الأداء، وبالتالي فإن هذا التوجه لم يكن ذات أهمية لدى المعلمين لرضاهم عن النظام التعليمي الحالي من جهة، ومناسبته لهم من جهه ثانية.

وللإجابة عن الأسئلة ٢، ٣، ٤، لمعرفة مدى دلالة الفروق في التوجهات القيمية للتربية البدنية تبعاً لمتغيري المؤهل و المرحلة التعليمية والتفاعل بينهما، تم استخدم تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهين.

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه إجادة المادة الدراسية لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	١.٤٠٨	١.٤٠٨	٠.٧٦٠	٠.٣٨٤
المرحلة	١	١١٢.٦٦٤	١١٢.٦٦٤	٦٠.٨٣٣	٠.٠٠٠
المؤهل • المرحلة	١	١.٥٠٥	١.٥٠٥	٠.٨١٣	٠.٣٦٨
الخطأ	٢١٥	٣٩٨.٣١٥	١.٨٥٢		

• تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فروقاً إحصائية في توجه إجادة المادة الدراسية عائدة لعامل المرحلة التعليمية. حيث أظهر قيمة ف ومستوى الدلالة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذين يعملون في المرحلة الابتدائية وأولئك الذين يعملون في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبالرجوع إلى جدول رقم ٥ تبين أن هذه الفروق لصالح معلمي المرحلة الابتدائية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تلاميذ المرحلة الابتداية يأتون إلى المدرسة وهم لا يملكون المهارات والمعارف اللازمة للقيام بالأنشطة البدنية، وعليه فإن منهج هذه المرحلة يؤكد على تمكين التلاميذ من المهارات الحركية الأساسية، والمهارات الرياضية الضرورية أكثر من تلاميذ المرحلة الثانوية. وبالتالي أثر هذا على توجهات المعلمين وممارساتهم. أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل فلم تظهر نتائج تحليل التباين تأثير لهذا العامل على توجه المعلمين نحو إجادة المادة الدراسية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن برامج إعداد المعلمين سواءً في مرحلة البكالوريوس أو الديلوم لا تتضمن كفايات تساعد المعلمين على تطوير توجهات قيمية واضحة نحو التربية البدنية. كما أنه لم يظهر تفاعل بين متغير المؤهل و المرحلة التعليمية على توجه إجادة المادة الدراسية، أي أن توجه إجادة المادة الدراسية لدى المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة لا تختلف باختلاف المرحلة التي يدرسون بها.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه عمليات التعلم لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	١٠.٢٣٤	١٠.٢٣٤	٣.٥٦٠	٠.٠٥٨
المرحلة	١	٨.٢٥١	٨.٢٥١	٢.٨٧٠	٠.١١٢
المؤهل * المرحلة	١	٦.٩٧٧	٦.٩٧٧	٢.٤٢٧	٠.١٢٦
الخطأ	٢١٥	٦١٨.٠٢٣١	٢.٨٧٤		

(*) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

تشير نتائج جدو ل رقم ٧ إلى أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين ذوي المؤهلات الجامعية وذوي المؤهلات مـادون الجامعيـة، حيـث بلغـت قيمـة مستـوى الدلالـة ٠.٠٥٨ وهي بهذا غير دالة إحصائياً. أمـا بالنسبة لمتغير المرحلـة التدريسيـة، فقـد أظهـرت نتـائج تحليـل التبـاين أن المستوى التعليمـي ليس لـه أثـر في درجـة أهميـة توجـه عمليـات التعلم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.١١٢ وهي غير دالة إحصائياً. أما عن تفاعل متغير المؤهل مع المرحلة التعليمية، فقـد اتضـح أيضـاً أنـه ليـس هنـاك أثـر لهـذا التفـاعل في توجه عمليات التعلم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.١٢٦ وهي غير دالـة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مناهج التربيـة البدنيـة بشـكل عـام بالمملكـة لا تركـز على هذا التوجه، وبالتالي فإن التفاوت بين المعلمين نحو هذا التوجه لم يكن ظاهراً.

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه تحقيـق الذات لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	٤.٩٥٠	٤.٩٥٠	١.٤٩٦	٠.١٨٤
المرحلة	١	٤٣.٥٠١	٤٣.٥٠١	١٣.١٥٣	٠.٠٠٠
المؤهل * المرحلة	١	٣.١٦٣	٣.١٦٣	٠.٩٥٦	٠.٤٢٠
الخطأ	٢١٥	٧١١.٠٦٤	٣.٣٠٧		

(٠) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

يشير جدول رقم ٨ إلى أن متغير المرحلة التعليمية له تأثير دال إحصائياً على توجه المعلمـين نحـو تحقيـق الـذات. وبـالرجوع إلى جـدول رقـم ٥، والـذي يظـهر متوسـطات درجات المعلمين على التوجهات القيمية تبعاً للمؤهل والمرحلة التعليميـة، نجد أن معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية يولون أهمية أكبر لتوجه تحقيق الذات عن نظرائهم في المرحلة الابتدائية. وقد يكون هذا منطقياً، فبعد المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة، يصبـح

التلميذ في مرحلة تكوين الهوية والاستقلالية حسب التطور النفسي، كما أن المرحلة الثانوية قد تكون نهاية مرحلة التعليم الأساسي لبعض التلاميذ، وعليه قد يكون ذلك سبباً في تركيز المعلم والمنهج على التلميذ أكثر من المادة في سبيل إيجاد معانٍ شخصية وأهداف خاصة به ترتبط بممارسة النشاط البدني. أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل وتفاعله مع المرحلة التعليمية، فلم تظهر نتائج تحليل التباين فروقاً ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم ٩. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه إعادة البناء الاجتماعي لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	٧.٤٨١	٧.٤٨١	٢.٩٦	٠.١٠٣
المرحلة	١	٥.٤٢٨	٥.٤٢٨	٢.١٥١	٠.١٤٢
المؤهل * المرحلة	١	٩.٨٣٠	٩.٨٣٠	٣.٨٩٧	٠.٠٥١
الخطأ	٢١٥	٥٤٢.٣٠٥	٢.٥٢٢		

(•) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

تشير نتائج جدول رقم ٩ إلى أنه لا توجد فروق بين ذوي المؤهلات الجامعية وذوي المؤهلات مادون الجامعية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.١٠٣ وهي بهذا غير دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التدريسية، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن المستوى التدريسي ليس له أثر في درجة أهمية توجه إعادة البناء الاجتماعي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.١٤٢ وهي غير دالة إحصائياً. أما عن تفاعل متغير المؤهل مع المرحلة التعليمية، فقد اتضح أيضاً أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل في توجه إعادة البناء الاجتماعي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.٠٥١ وهي غير دالة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين يعملون في محيطات وبيئات تعليمية مألوفة وبالتالي أصبح المعلم يتعامل مع هذه السياقات الاجتماعية بطريقةٍ آلية.

جدول رقم ١٠. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه التكامل البيئي لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	٩.٩٨٠	٩.٩٨٠	٣.٣٠٦	٠.٠٧٢
المرحلة	١	١١.٢٧١	١١.٢٧١	٣.٧٣٤	٠.٠٦٣
المؤهل * المرحلة	١	٧.٢٤٣	٧.٢٤٣	٢.٣٩٩	٠.١٣٥
الخطأ	٢١٥	٦٤٨.٩٠٣	٣.٠١٨		

(*) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

تشير نتائج جدول رقم ١٠ إلى أنه لا توجد فروق بين ذوي المؤهلات الجامعية وذوي المؤهلات مادون الجامعية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.٠٧٢ وهي بهذا غير دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن المستوى التدريسي ليس له أثر في درجة أهمية توجه التكامل البيئي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.٠٦٣ وهي غير دالة إحصائياً. أما عن تفاعل متغير المؤهل مع المرحلة التعليمية، فقد اتضح أيضاً أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل في توجه التكامل البيئي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠.١٣٥ ، وهي غير دالة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مؤسسات الإعداد لم تركز على مثل هذا التوجه في المواد التي يتم تقديمها للطلاب، كما أن مناهج التربية البدنية بشكل عام بالمملكة لا تركز على هذا التوجه، وبالتالي فإن التفاوت بين المعلمين نحو هذا التوجه لم يكن ظاهراً.

التوصيات

- التشجيع على إظهار القيمة من التربية البدنية لدى المعلمين والقائمين على مناهج التربية البدنية باعتبارها الخطوة الأولى لأي عملية تطوير للمنهج.

• طالما أن توجه إجادة المادة الدراسية احتل أهمية عالية لدى المعلمين، وطلما أن هذا التوجه يتضمن ثلاثة نماذج: التربية البدنية، و التربية الحركية - التحليل الحركي، والتربية في اللياقة البدنية، يوصي الباحث بإجراء دراسة لقياس أي النماذج يشكل أهمية أو قيمة عالية لدى المعلمين.

• يعتبر ثبات وصدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة ذوي نتائج جيدة، ويوصي الباحث باستخدام هذا المقياس على البيئة السعودية، مع التحفظ على محور عمليات التعلم كما أشارت بذلك نتائج التحليل العاملي.

• يوصي الباحث بإجراء دراسات مشابهة باستخدام المقياس نفسه على مناطق تعليمية مختلفة.

• استطلاع آراء عينات أخرى ذات صلة بمنهج التربية البدنية من مشرفين ومدراء وطلاب لمعرفة مدى تطابقها مع توجهات المعلمين.

المراجع

[١] Jewett, A., L. Bain, "and C. Ennis. *The Curriculum Process in Physical Education*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark, 1995.

[٢] National Association for Sport and Physical Education. *Outcomes of Quality Physical Education*. Reston, VA: AAHPERD, 1992.

[٣] Ennis, C., L. Mueller, and L. Hooper. " The Influence of Teacher Value Orientations on Curriculum Planning within the Parameters of a Theoretical Framework. " *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, no. 4 (1990), 360-68.

[٤] Jewett, A. "Curriculum Theory in Physical Education. " *International Review of Education*, 35, no.1 (1989), 35-49.

[٥] Jewett, N. "The Status of Physical Education Curriculum Theory. " *Quest*, 32, no. 2, (1980), 163-73.

[٦] تايلر، ر. *أساسيات المنهج*. ترجمة أحمد كاظم وجابر عبد الحميد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٧] E. Vallance Eisner. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan, 1974.

[٨] McNeil, J. *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. 2nd. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1983.

[٩] ميلر، ج. *الطيف التربوي*. ترجمة إبراهيم الشافعي. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[١٠] Macdonald, J. *Curriculum Theory*. Berkely, CA: McCutchan, 1975.

[١١] Ornstein, C., and P. Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

[١٢] Eisner, E. "Curriculum Ideologies." *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992, 302-26.

[١٣] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership*. Glenview: Scott, Foresman, 1987.

[١٤] Fraleigh, W. "Different Educational Purposes: Different Sport Values." *Quest*, 42.(1990), 77-92.

[١٥] Siedentop, D. *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experience*. Champaign, Il: Human Kinetics, 1994.

[١٦] الخولي، أمين، وأسامة راتب. *لتربية الحركية للطفل*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

[١٧] U.S. Department of Education. *America 2000: An Educational Strategy*. Washington, DC, 1991.

[١٨] Sallis, J., and M. Thomas. "Physical Activity, Fitness, and Health-Related Physical Education." In *Student Learning in Physical Education*. ed. by S.Silverrman and C. Ennis. Champaign, Il: Human Kinetics, 1997, 223-26.

[١٩] National Association for Sport and Physical Education. *Moving into the Future*. Reston, VA: McGraw-Hill, 1995.

[٢٠] Hellison, D. *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.

[٢١] Nichols. B. *Moving and Learning: The Elementary School Physical Education Experience*. St. Louis: Times Mirror/ Mosby, 1990.

[٢٢] Chen, A., Z. Liu and C. Ennis., "Universality and Uniqueness of Teacher Educational Value Orientations: A Cross-Cultural Comparison between U.S and China." *Journal of Research and Development in Education*, 30, no. 3 (1997), 135-43.

[٢٣] Chen. A., and C. Ennis. "Teaching Value-Laden Curricula in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996). 338-54.

[٢٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *التقرير الإحصائي*. الرياض: الحميدي، ١٤١٩.

[٢٥] Ennis. C.. and L. Hooper. "Development of an Instrument for Assessing Educational Value Orientations." *Curriculum Studies*. 20. no. 3 (1988). 277-85.

[٢٦] Stevens. J. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mohwah. NJ: Lawrence Erlbaum. 1996.

Value Orientations Among Physical Educators in Riyadh Sector

Ali M. Al-Sagheir

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Values have tremendous effect on people's actions. In fact, they are considered the main cause that drives the process of curriculum development. Among educators, teachers are the ones who most need to clarify the value of their subject matter to themselves, to parents and to the whole society as well. The explicit subject matter values justify the existence of the subject matter in the school and eventually the clarity of the educational outcomes.

There are five value orientations in physical education: disciplinary mastery (sport education, movement analysis, fitness education), learning process, self-actualization, social reconstruction, and ecological integration.

The main purpose of this study was to show the value orientations of physical education, to know the importance of each of them among physical educators, and to determine whether or not there is a significant difference that might be attributed to qualification and school levels. Two-way ANOVA and factor analysis were used in this study.

The result of this study showed that there is a significant difference between elementary physical educators and secondary physical educators on disciplinary mastery orientation in favor of the elementary physical educators. On the other hand, the study revealed a significant statistical difference between elementary physical educators and secondary physical educators on self-actualization orientation in favor of the secondary physical educators.

Moreover, the study did not detect differences on other value orientations nor qualification variables. The factor analysis revealed that the fifteen items were loaded on four factors instead of five factors as in the original scale. The four factors accounted for 63 % of the total variance. In light of the previous results, the researcher suggested some recommendations that may contribute to the development of physical education in schools.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٤٥-٣٨٠ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣هـ)

العلاقة بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات والمسايرة وارتباطهما ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات الجامعة

محمد جعفر محمد جمل الليل

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

(قُدم للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٧/٢هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة والفرق فيهما لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى وفق المتغيرات الآتية: الجنس، والسكن في المدينة والقرية، والاختلاف في المستوى الدراسي والاقتصادي.

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٢٠٠ (١٠٦ طلاب - ٩٤ طالبة)، وقد تم استخدام كل من مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات من إعداد أبو بكر مرسي (١٩٩٨م) ومقياس المسايرة والمغايرة من إعداد سعيد بن مانع (١٤١٢هـ)، كما تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين ومعامل الارتباط (بيرسون) وذلك للتحقق من الفروق بين المتوسطات ودرجة الارتباط.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نفس المتغيرين وفق متغيرات موضوع الدراسة ما عدا وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في سلوك المسايرة، ووجود فرق دال إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين المقيمين في المدينة والمقيمين في القرية من الطلبة والطالبات لصالح المقيمين في القرية، إذ كان هذا الاتجاه أكثر إيجابياً لديهم. كذلك أظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وفق اختلاف المستوى الدراسي لعينة الدراسة لصالح المجموعة التي تدرس في المستوى الثاني.

وقد قام الباحث بتفسير النتائج في ضوء الظروف الاجتماعية والثقافية لمجتمع الدراسة. وطبقاً للنتائج انتهى إلى وضع بعض التوصيات.

المقدمـــــة

تفاقمت مشكلة تعاطي المخدرات - بأنواعها المختلفة - في العقدين الأخيرين، إذ لا نزال نسمع يومياً عن أخبار المخدرات في أماكن شتى من العالم، وكذلك نسمع عن الوسائل الوقائية، ونقرأ عن الدراسات التي تناولت وما زالت تتناول هذا الموضوع من حين لآخر، فخطرها ما زال قائماً، والإنسان ما زال معرضاً لها في أي مرحلة من مراحل عمره، بعدما كان أثرها محصوراً في بعض الأجناس، أو بعض البلدان [١ ، ص ١١]، كما أن الشخص يكون أكثر عرضة لها في بعض المراحل العمرية. إن نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الشباب من المراحل التي يتعرض فيها الفرد للانزلاق في هذا الداء، بل قد تكون أكثر المراحل تعرضاً [٢ ص ٣٨]، إذ أن بعض من يلتحق بالدراسات الجامعية من طلاب وطالبات لديه الاتجاهات السلبية أو الإيجابية نحو تعاطي المخدرات باختلاف صورها. هذه الاتجاهات التي تكونت بسبب عدة عوامل؛ منها: البحث عن اللذة والمتعة، ومحاولة الاسترخاء والهروب من الآلام الجسمية والمعاناة النفسية، والشعور بالاجتماعية، والاندماج مع الآخرين ومسايرتهم كيف ما كان [٣].

وقد أكد أصحاب الاتجاه السلوكي على وجود الحاجة إلى خفض التوتر والقلق اللذين يواجهان الفرد، وما تسببه هذه الحاجة من لجوء الفرد إلى تعاطي المخدرات. إذ أنه عندما يشعر بالارتياح - المؤقت - بعد تعاطيها فإن ذلك يعزز لديه الفكرة بأن هذا المخدر عامل فعال في الحد أو التخفيض مما يعانيه من توتر وقلق [٤ ، ص ٥].

ولا شك أن تكوين الاتجاه الإيجابي نحو المخدرات وتعاطيها من قبل الطالب الجامعي أو الطالبة يلعب دوراً مهماً في تورط هذه الفئة من الطلاب والطالبات في

تعاطي المخدرات، مما يترتب عليه مواجهتها لكي لا يفقد المجتمع على أثرها أعز ما يملك.

لقد اهتمت دراسات عديدة بموضوع الاتجاه نحو تعاطي المخدرات، وتناولته من عدة زوايا. مثل علاقة هذا الاتجاه بالعمر أو ببعض سمات الشخصية أو بالحالة الاجتماعية، إلا أن البحث في علاقة هذا الاتجاه بسلوك المسايرة لم تتناوله الدراسات التي أتيح للباحث الاطلاع عليها، ولذا تحاول الدراسة الحالية أن تلقي الضوء على العلاقة بين هذين المتغيرين وارتباطهما ببعض المتغيرات الديموغرافية. مثل متغير كل من الجنس، والإقامة في المدينة والقرية، والمستوى الدراسي، والدخل الأسري. وذلك من أجل تحديد الفرق في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات والفرق في سلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة وفق المتغيرات الديموغرافية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق في كل من الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، والإقامة في المدينة والقرية والمستوى الدراسي والدخل الأسري.

تحديد مصطلحات الدراسة

١ - الاتجاه نحو تعاطي المخدرات Attitude toward drugs

يعرف زهران [٥ ، ص ١٤٤] الاتجاه على أنه استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.

كما عرفه ألبورت نقلاً عن أبو النيل [٦ ، ص ٤٤٩] بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تتكون عن طريق التجارب والخبرات السابقة التي يمر بها الفرد، وتعمل على توجيه استجاباته نحو الموضوعات والمواقف ذات العلاقة بموضوع الاتجاه. وبذلك يحدد الباحث الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بالاستعداد النفسي والعصبي المكتسب نحو الإقبال على تعاطي المخدرات أو رفضها.

نظرية التعلم في الاتجاهات

تقوم هذه النظرية على الافتراض القائل إن الاتجاهات يكتسبها الفرد، كما يكتسب العادات وغيرها من النماذج السلوكية [٧ ، ص ١٣٥]، فالفرد يكتسب المعلومات والحقائق عن موضوع الاتجاه، ولا يلبث أن يكتسب المشاعر والقيم تجاه الموضوع نفسه بواسطة مجموعة من العوامل، هي: الارتباط والتعزيز والعقاب والتقليد. كما أن الاتجاهات بصفة عامة تخضع في أثناء تكوينها لبعض العوامل الاجتماعية، هي: تأثير الوالدين، وتأثير الأقران، وتأثير المدرسة والتعليم، وتأثير وسائل الإعلام [٨ ، ص ٤٢]. ويذكر عبد الرحمن [٩ ، ص ٥٣٣] أن الاتجاه النفسي يتكون لدى الشخص عن طريق تفاعله مع بيئته، وعبر ثلاث مراحل، هي :

أ) **المرحلة الإدراكية المعرفية** . وفيها يتم إدراك الشخص للمثيرات التي تحدث، وما يكتسبه منها من معارف وقيم وأفكار وخبرات، تشكل في مجموعها الإطار المعرفي لديه حول مضمون هذه المثيرات.

ب) **المرحلة التقويمية** . في هذه المرحلة يقوم الفرد ما حصل عليه من خبرات تتعلق بموضوع أو موضوعات هذه المثيرات، مستعينا بما لديه من خبرات وأطر معرفية أخرى مختلفة.

جـ) **المرحلة التقديريـــة** . وهنا يتخذ الشخص قراره بشأن موضوع المثير أو المثيرات بعد مرورها بالمرحلتين السابقتين، بحيث يكون القرار المتخذ سلبياً أو إيجابياً.

يمكن القول إن الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ما هو إلا استعداد نفسي وعصبي نحو موضوع المخدرات، يتكون لدى الفرد بعد مروره بالمراحل التي سبق ذكرها، منتهياً بالإجراء السلبي أو الإيجابي الذي يقوم به الفرد، إذ يصبح الشخص كارهاً لهذا الموضوع نافراً منه، أو يكون على النقيض من ذلك، أو يكون بين هذين النقيضين، فقد حدد حنورة [١٠] اتجاهات ثلاثة : اتجاه يرى أن تعاطي المخدرات أمر محرم، والاتجاه الثاني يرى في التعاطي المتعة والهروب من المشاكل؛ أما الاتجاه الثالث فيرى التسامح مع المتعاطي لها.

٢ - سلوك المسايرة Conformity behavior

عرف سيد [١١] المسايرة على أنها قيام الفرد بإصدار أحكامه وتكوين معتقداته وآرائه وتنفيذ قراراته من خلال أحكام، وعقائد، وتصرفات الجماعة.

كما عرفها تايلر وزملاؤه [٧ ، ص ٢٠٧] بأنها رغبة الفرد في تغيير أفكاره ومعتقداته وسلوكه ليكون متفقاً مع معايير الجماعة، وبالتالي يكون سلوك المسايرة تعبيراً عن موافقة الفرد للأحكام، والمعتقدات، والآراء، والاتجاهات السائدة بين أفراد الجماعة تعبيراً سلوكياً باللفظ أو الحركة أو الرأي. وإذا كان سلوك المسايرة يعتبر مؤشراً لتماسك الجماعة في كثير من الأحيان، فإن الجانب السلبي في هذا السلوك يظهر عندما تكون مسايرة الفرد للجماعة في بعض الأفكار والاتجاهات الخاطئة، بحيث يتحول من سلوك يساعد على تماسك الجماعة إلى سلوك يلحق الضرر بها [٥].

العوامل المساعدة على مسايرة الفرد للجماعة

يرى كل من حمزة [٢ ، ص ١٦٠]، وزهران [٥ ، ص ١٦٦]، وتايلر وزملائه [٧ ، ص ٢١٣] أن هناك مجموعة من العوامل تدفع بالفرد لأن يكون مسايراً للجماعة التي ينتمي إليها يمكن تلخيصها على النحو التالي :

أ) الرغبة في اتباع السلوك السوي : وذلك على اعتبار أن ما تفعله الجماعة هو الصحيح ، وإن كان هذا الاعتقاد من منظور الفرد في بعض الأحيان.

ب) رغبة الفرد في الارتباط بالجماعة ، من أجل الحصول على قبولها وعدم رفضها له ، ومن ثم تلقي المعاملة الجيدة.

جـ) رغبة الفرد في التأكد من فهمه لسلوك الجماعة أو آرائها أو اتجاهاتها نحو شخص من الأشخاص أو شيء من الأشياء ، وبالتالي يفضل مسايرة سلوكها.

د) رغبة الفرد في الحصول على سند من قبل الجماعة لأفكاره وآرائه ، وبالتالي فهو يبادر إلى مسايرة أفرادها كي يضمن تأييد الآخرين له.

ويتصف سلوك المسايرة بأنه سلوك متكرر ، وحدوثه يكون نسبياً وليس دائماً ، ويظهر في بعض المواقف والأوقات ولا يظهر في غيرها ، ولا تتوافر فيه الإيجابية أو السلبية بصورة قاطعة ، إذ قد لا يكون سلوك الفرد هنا مماثلاً للسلوك الذي يرغبه الآخرون تماماً [١٣ ، ص ٣١].

الدراسات السابقة

يزخر التراث النفسي بالعديد من الدراسات ، خاصة في مجال المخدرات ، من حيث أسبابها والاتجاه نحوها ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، إلا أنه ، وفي حدود علم الباحث ، لا توجد دراسات مباشرة تتعلق بجميع متغيرات الدراسة الحالية. لذا سيكتفي الباحث بعرض الدراسات التي تركز على موضوع الاتجاه نحو المخدرات في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص ، بسبب صلتها بموضوع الدراسة الحالية.

أولى هذه الدراسات ما قام به كل من فاجو وسيدليسك [١٤] من دراسة مسحية عن الفروق بين طلاب وطالبات المراحل الأولى من الدراسات الجامعية في الاتجاهات والتصرفات تجاه تعاطي المخدرات، تناولت التحقق من وجود هذه الفروق من خلال ثلاث سنوات ١٩٧٢ - ١٩٧٤م، وذلك في جامعة ميرلاند في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد انتهت الدراسة إلى :

١ - وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في نوع المخدر الذي تتعاطاه كل مجموعة.

٢ - وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات، إذ كانت الطالبات أكثر تحفظاً وسلبية في نظرتهن لتعاطيها.

وفي تحليل لدراسة مستعرضة قام بها كالهون [١٥] عن الاتجاهات نحو بيع وتعاطي المخدرات في الولايات المتحدة الأمريكية، كانت عينتها مكونة من ٣٩٩ فرداً تم اختيارهم من ست مجموعات : السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، والسنة الأولى من المرحلة نفسها، وطلبة الجامعة، والآباء والأمهات لكل من طلبة المرحلة الأولى والأخيرة من الدراسة الثانوية والهيئة الإدارية بالجامعة ومعلمي المدارس، بحيث تم قياس اتجاه أفراد العينة نحو أصناف المخدرات وفق الاختيارات الآتية : (جيد - رديء) (مسموح به - غير مسموح) (آمن - خطر) (يؤدي إلى الإدمان - لا يؤدي إلى الإدمان). وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه أفراد العينة نحو مخدر (الهيروين) كان الأكثر سلبية، إذ كان أسوأ صنف من أصناف المخدرات من حيث الضرر والخطورة والجانب القانوني، كما أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الجامعية كانوا أكثر حرية وصراحة في التعبير عن اتجاههم نحو المواد المخدرة من طلبة المرحلة الثانوية.

وقامت كل من إنجز وملكويني [١٦] بدراسة مسحية هدفت التعرف على أنواع المواد المخدرة المتعاطاة، والاتجاه نحو تعاطيها في كوينز لاند بأستراليا. وقد بلغ عدد أفرد

العينة ٩٦ طالبا من كلية الشرطة (البوليس) و ١٦٦طالبا من طلبة كلية القانون. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المجموعتين في الاتجاه نحو المواد المخدرة، إذ كان لطلاب كلية الشرطة اتجاه سلبي نحو المواد المخدرة وخاصة الكحولية منها، وإن كان أفراد المجموعتين يتعاطون بعض الأصناف المخدرة مثل الماريجوانا أو المواد المخدرة الأخرى ولكن بدرجات قليلة لا تصل بهم إلى حد الإدمان.

كذلك قام جونسون [١٧] بدراسة مسحية للتعرف على اتجاهات طلبة كلية الطب في نيجيريا نحو التدخين وتعاطي الكحول والمخدرات. بلغت عينة الدراسة ١٠٤ أفراد من طلبة كلية الطب في نيجيريا. تم استخدام مقياس منظمة الصحة العالمية للتعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو التدخين وتعاطي الكحول والمخدرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٨٪ من العينة يعارضون تعاطي المخدرات، بينما ١١٪ من أفراد هذه العينة كانوا لا يتفقون مع الاتجاه نحو التعاطي ولكن بدرجة متوسطة.

وتناول حنورة [١٠] مشكلة تعاطي المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة، في دراسة للتعرف على مدى انتشار تعاطي المخدرات والتدخين بين طلاب الجامعة في مصر وما يتعلق بذلك من اتجاهات المتعاطي نحوها. استخدم حنورة كلا من مقياس اتجاه الطلاب نحو تعاطي المخدرات وأساليب مكافحة التعاطي ومدى انتشار التعاطي بين الطلاب وأقاربهم ومقياس القابلية للإيحاء. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٠ شخصا (١٤٨ ذكرا و ١١٢ إنثى من كليتي الآداب والهندسة. وقد انتهت الدراسة إلى أن حجم التعاطي بين الطلاب أكبر من نظيره عند الطالبات، وأن أغلب الطلاب كانت اتجاهاتهم نحو تعاطي المخدرات سلبية.

وقام كل من كوزلين وكروير [١٨] بدراسة لمعرفة العوامل المرتبطة بازدياد تعاطي الأطفال والمراهقين للمخدرات في فرنسا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل أدت إلى ازدياد تعاطي المخدرات لهذه الفئات هي : ضعف الروابط الأسرية،

والتراخي في إعداد القانون المناسب لعقاب هذه الفئة ، أو التراخي في استخدام القانون الموجود حاليا لهذا الغرض ، وزيادة حب الاستطلاع في فترة المراهقة ، وثورة المراهقين ضد الراشدين ، والرغبة في تقليد ومحاكاة بعض المشهورين في بعض المجالات الاجتماعية ، والهروب من مشاعر القلق والضغوط الناتجة عن تطور الحياة وتعقدها.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود عوامل ترتبط بتعاطي الأطفال والمراهقين للمخدرات مثل الضغوط الآتية من الرفاق ومسايرة المتعاطي لهم ، وكذلك الأهمية الإعلامية التي تعطى لموضوع المخدرات من قبل وسائل الإعلام ، وأخيرا سوء فهم المتعاطين للأضرار الناتجة عن تعاطي المخدرات.

وقام بيلا [١٩] بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاه طلبة الجامعة نحو تعاطي المخدرات وأنواعها في مدينة بنن في نيجيريا. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ٤٠٠ طالب وطالبة (٢١٥ طالبا و ١٨٥ طالبة) تراوحت أعمارهم بين ١٧ و ٢٤ سنة ، وتم تطبيق مقياس من إعداد صاحب الدراسة من أجل تحديد اتجاهات أفراد العينة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن ٨٧٪ من أفراد العينة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو المواد المخدرة ، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو المخدرات.

وقام كل من كوهاتسو وسيدليسك [٢٠] بدراسة تتبعية لمعرفة التغيرات التي تطرأ على اتجاهات الملتحقين بالجامعات من الجنسين نحو تعاطي المخدرات وذلك خلال عشر سنوات (١٩٧٨ - ١٩٨٨م). وكان مجموع أفراد عينة الدراسة ٨٦٣ فردا. ومن أهم نتائج الدراسة ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الاتجاه الإيجابي نحو تعاطي المواد المخدرة في جميع صورها ، سواء كان ذلك من حيث التعاطي أو التشريع القانوني له.

وأجرى جلوبتي وآخرون [٢١] دراسة مسحية للوقوف على اتجاهات الملتحقين بإحدى الجامعات في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية ، وذلك نحو تعاطي الطلاب

للمخدرات والكحول، وكانت عينة الدراسة ١٤٠١ طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه سلبي متعصب نحو المخدرات والكحول وتعاطيها من قبل الدارسين بالجامعة.

وعن دراسة كالهون وزملائه [٢٢] التي حاولت التعرف على الفرق في الاتجاه نحو المخدرات وفق الدخل الأسري، والحالة الاجتماعية، وإمكان تملك المسكن، والتعليم، وذلك بين مجموعات من الأمريكيين ذوي الأصل الأفريقي (السود) في كل من ولايتي جورجيا وواشنطن الأمريكيتين (دراسة تحليلية لمتغيرات متعددة). وقد بلغ عدد أفراد العينة ٥٨٥ شخصا في مدى عمري يتراوح بين ١٥ و ٩٩ سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين أفراد العينة وفق متغيرات العمر، والدخل الأسري، والحالة الاجتماعية، وتملك المسكن، والاختلاف في التعليم.

وقام أبو بكر مرسي نقلا عن زعتر وأبو الخير [٢٣] بدراسة في جمهورية مصر العربية هدفت إلى التعرف على معتقدات الشباب وأفكارهم تجاه تعاطي المخدرات. وقد بلغت عينة الدراسة ١٩٤ فردا (١١٢ طالبا و ٨٢ طالبة) من جامعة الزقازيق. تم استخدام كل من مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات المستخدم في هذه الدراسة، وكذلك استبانة تقدير الشخصية، وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه الإيجابي نحو تعاطي المخدرات بين الطلاب والطالبات. لكن توجد اتجاهات إيجابية عامة لدى عينة الدراسة من الجنسين نحو تعاطي المخدرات.

وقام كل من زعتر وأبو الخير [٢٣] بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين اضطراب الشخصية الاعتمادية وإدراكها للضوابط الوالدية والاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة والتجارية والصناعية والزراعية بجمهورية مصر العربية. بلغت ٤١٥ شخصا (٢٠٩ طلاب و ٢٠٦ طالبة). وقد استخدم الباحثان كلا من استبانة اضطراب الشخصية الاعتمادية، واستبانة نمط الوالدية

لممدوحة سلامة، ومقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لمرسي، أسفرت عن نتائج هامة أبرزها :

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين إدراك الأبناء للقبول والدفء الوالدي، والاتجاه نحو تعاطي المخدرات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين إدراك الأبناء للضبط العدائي غير المتسق والاتجاه نحو تعاطي المخدرات.
- وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وكل من الحاجة الدائمة إلى الرعاية والافتقار إلى النضج، وأيضا مع الدرجة الكلية للشخصية الاعتمادية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لصالح الطلاب.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو المخدرات وفق نوع التعليم الثانوي.

تعقيب على الدراسات السابقة

من عرض الدراسات السابقة، يتضح ما يلي :

يلقى موضوع الاتجاه نحو تعاطي المخدرات اهتماما كبيرا من قبل الباحثين، لما له من خطورة على الفرد والمجتمع بصورة عامة، وكذلك لاحتمالية تعرض الشباب له وهم في بداية مرحلة المسؤولية والإنتاج. ونظرا لأن غالبية الدراسات المتاحة دراسات أجنبية، فإن الاختلاف في النتائج والمتغيرات والفترات الزمنية أمر وارد، بسبب الاختلاف في الظروف والثقافة بين مجتمعنا والمجتمعات التي أجريت فيها تلك الدراسات.

وتشير نتائج أغلب الدراسات السابقة إلى ما يلي :

١- شيوع تعاطي المواد المخدرة بشتى أنواعها وبنسب مختلفة بين أفراد المجتمع الجامعي، وهذا ما أظهرته نتائج كل من دراسة : فاجو وسيدليسك [١٤]. وإنجز

وملكوني [١٦] ، وبيلا [١٩]، الأمر الذي يبعث على الدهشة بسبب الوعي والمستوى التعليمي الذي وصل إليه أفراد هذه الفئة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه السلبي نحو تعاطي المخدرات، وغالبا ما يكون لصالح الإناث (الطالبات) اللائي كن أكثر تحفظا وتبصرا وإدراكا لعواقب المخدرات، وهذا ما ظهر في نتائج بعض الدراسات مثل دراسة : فاجو وسيدليسك [١٤]، وكوهاتسو وسيدليسك [٢٠]، وكل من زعتر وأبو الخير [٢٣].

٣- وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين الطلبة الجامعيين وفق اختلاف التخصص. وذلك كما ظهرت في نتيجة دراسة إنجز وملكوني [١٦].

٤- وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين الأشخاص طبقا للمتغيرات التالية : العمر، والدخل الأسري، والحالة الاجتماعية، واختلاف التعليم، وتملك المسكن، وذلك كما أظهرته نتائج دراسة كالهون وزملائه [٢٢] ، وزعتر وأبو الخير [٢٣].

٥- وجود علاقة بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوكي المسايرة والمغايرة، أو ما يتضمنه هذان السلوكان من سلوكيات مشابهة، وذلك كما أظهرته نتائج دراسة كل من حنورة [١٠] ، وكوزلين وكروير [١٨]، وزعتر وأبو الخير [٢٣].

٦- بروز الاتجاه العام السلبي نحو تعاطي المخدرات في نتائج أغلب الدراسات، ومع هذا، فإن نتائج بعض الدراسات الأجنبية تشير إلى تعاطي أفراد العينات لنوع أو لآخر من أنواع المخدرات على اعتبار أنه أقل ضررا من الأنواع الأخرى، ويبدو أن هذا المسلك يأتي من منطلق مفهومي (الاستخدام وسوء الاستخدام use and abuse) السائدين في المجتمع الغربي.

إضافة إلى ذلك، فإن الغرابة تبدو في التناقض بين الاتجاه السلبي نحو تعاطي المخدرات وتعاطي بعض أصنافها بصورة أو بأخرى في الوقت نفسه، الأمر الذي يدعو

للشك في قوة وتأثير هذا الاتجاه على سلوك أصحابه، بسبب احتمال وقوعهم تحت تأثير بعض العوامل، مثل مسايرة أفراد مجتمعات الدراسة السابقة لبعضهم البعض أو إقامتهم في أماكن ذات طابع اجتماعي وثقافي مختلف، حتى ولو كان بدرجة قليلة، وذلك كالإقامة في المدن والإقامة في الريف، أو نتيجة الفرق في المستوى الاقتصادي.

لذا ستحاول الدراسة الحالية التحقق من علاقة الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بسلوك المسايرة، وذلك عن طريق التحقق من الفروض التالية :

فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة وطالباتها في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة وطالباتها في سلوك المسايرة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب وطالبات الجامعة الذين يقيمون في المدينة والذين يقيمون في القرية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة الذين يقيمون في المدينة والذين يقيمون في القرية.

٥- توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب وطالبات الجامعة وفق اختلاف المستوى الدراسي.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا في سلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة وفق اختلاف المستوى الدراسي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب الجامعة وطالباتها وفق مستوى الدخل الأسري.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين طلاب الجامعة وفق مستوى الدخل الأسري.

٩- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة.

إجراءات الدراسة

العينــــة

اختار الباحث عينة متاحة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، بلغ عدد أفرادها ٢٠٠ فرد (١٠٦ من الطلاب و ٩٤ من الطالبات) بمتوسط عمري ٢١.٨٠ وانحراف معياري ٢.٥٠.

أدوات الدراسة

١- استبانة الاتجاه نحو تعاطي المخدرات. وقام بإعدادها مرسي [٢٤] في جمهورية مصر العربية، وتتكون من ٤٤ عبارة لقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات تضم العوامل الآتية :

أ) العامل (البعد) الأول ويشمل الجانب المعرفي وما فيه من أفكار ومعتقدات وتصورات حول موضوع المخدرات وتعاطيها، وما ينتج عن ذلك من اتجاهات إيجابية نحو التعاطي. ويتكون هذا العامل من ١٩ عبارة تحمل الأرقام الآتية في المقياس : ١ - ٤ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٦ - ١٩ - ٢٢ - ٢٥ - ٢٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣٧ - ٣٩ - ٤٠ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٤.

ب) العامل (البعد) الثاني، ويشمل الجانب الانفعالي، كمشاعر التوتر، والأرق، والضيق، والحزن، والانقباض، والقلق، والكآبة، ودورها في إيجابية أو سلبية الاتجاه

نحو تعاطي المخدرات. ويتكون من ١٢ عبارة تحمل الأرقام : ٢ - ٥ - ٨ - ١١ - ١٤ - ١٧ - ٢٠ - ٢٣ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٢ - ٣٥.

جـ) العامل (البعد) الثالث، ويشمل الجانب المتعلق بالنواحي البدنية كالرغبة في تسكين الآلام الجسمية أو فتح الشهية، ويتكون من ١٣ عبارة تحمل الأرقام الآتية : ٣ - ٦ - ٩ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٣٠ - ٣٣ - ٣٦ - ٣٨.

ثبـــــات الاستبانة

قام معد الاستبانة بحساب ثباتها عن طريق حساب الاتساق الداخلي لها وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث أجرى تطبيق هذه الاستبانة على عينة من طلاب وطالبات الجامعة (٨٨ ذكرا، ٦٢ أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ و ٢٨ عاما، وبمتوسط عمري قدره ١٧ و ٢١، وانحراف معياري ٢.١٥. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.٢٤ و ٠.٨٢ بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١. كما استخدم هذا المقياس معامل ألفا - كرونباخ، وقد حصل على معامل ثبات قدره ٠.٨١.

صدق الاستبانة

توصل معد المقياس إلى التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي بين الاستبانة ومحك آخر خارجي وهو استبانة أسباب تعاطي المخدرات كما يذكرها المتعاطي ووجد أن معامل الارتباط بينهما ٠.٤٦ بمستوى دلالة ٠.٠١.

تصحيح الاستبانة

أعطت الاستبانة الاختيارات الآتية من أجل إجابة المفحوص عن كل عبارة من عباراتها : موافق بشدة : ٤ درجات، وموافق : ٣ درجات. وغير متأكد : درجتين،

وغير موافق : درجة واحدة ، بحيث يشير ارتفاع مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص إلى زيادة إيجابية الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ، في حين يشير مجموع المنخفض من الدرجات إلى سلبية الاتجاه نحو التعاطي ، وتتراوح الدرجة الكلية على الاستبانة ما بين ٤٤ و ١٧٦.

الدراسة الاستطلاعية للمقياس (الاستبانة) في المجتمع السعودي

تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى للتأكد من مدى مناسبة عبارات الاستبانة في المجتمع السعودي وفي مجتمع الدراسة كان عددهم ٦٠ فرداً ، حيث أظهرت الدراسة الاستطلاعية مناسبة جميع عباراته.

صدق المقياس

صدق التكوين الفرضي : تم التأكد منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة في البعد والمجموع الكلي للبعد (داخل البعد) ، حيث وجد أن معامل الارتباط يتراوح بين ٠.٣٥ و ٠.٨٢ ، وجدول رقم ١ يوضح ذلك.

جدول رقم ١. الارتباط بين كل عبارة ومجموع البعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
١	٠.٤٩	٢	٠.٣٣	٣	٠.٧٧
٤	٠.٦٥	٥	٠.٥٤	٦	٠.٧٠
٧	٠.٣٥	٨	٠.٥٧	٩	٠.٥٠
١٠	٠.٦٥	١١	٠.٥٧	١٢	٠.٦٥
١٣	٠.٤٥	١٤	٠.٥٢	١٥	٠.٧٢
١٦	٠.٧٦	١٧	٠.٦٥	١٨	٠.٦٩
١٩	٠.٦٤	٢٠	٠.٥١	٢١	٠.٧٠
٢٢	٠.٤٧	٢٣	٠.٤٢	٢٤	٠.٥٥
٢٥	٠.٤٨	٢٦	٠.٥٠	٢٧	٠.٨٢
٢٨	٠.٧٧	٢٩	٠.٥٨	٣٠	٠.٧٢

تابع جدول ١

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
٣١	٠.٧٦	٣٢	٠.٧٢	٣٣	٠.٧٣
٣٤	٠.٦٤	٣٥	٦٢	٣٦	٠.٧٦
٣٧	٠.٧٤			٣٨	٠.٤٣
٣٩	٠.٦١				
٤٠	٠.٧٠				
٤١	٠.٦٤				
٤٢	٠.٧٥				
٤٣	٠.٦١				
٤٤	٠.٧١				

• جميع الارتباطات دالة إحصائياً.

كما تم التوصل إلى معامل الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للأبعاد، وكانت جميع الارتباطات دالة، كما هو مبين في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. معامل الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للأبعاد

م	أبعاد المقياس	درجة الارتباط
١	البعد الأول	٠.٩٧
٢	البعد الثاني	٠.٩٤
٣	البعد الثالث	٠.٩٣

ثبات المقياس

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية لاستجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس، بالاستعانة بمعادلة سبيرمان وبراون، وقد بلغ معامل

الارتباط ٠.٩٢ ، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ وتطبيقها، فكان معامل ألفا = ٠.٩٥.

٢ - مقياس المسايرة والمغايرة : وقام بإعداده بن مانع [١٣] في المملكة العربية السعودية بهدف الحصول على تقدير كمي لما يدركه المستجيب على المقياس من السمات الجزئية لكل من سلوك المسايرة والمغايرة.

وقد تم الاكتفاء بالجزء الخاص بسلوك المسايرة ويتكون من ٤٨ عبارة يتضمن السمات الاثنتي عشرة الجزئية التالية : الإيثار والحساسية الاجتماعية والعطاء، والتمركز حول الآخرين، والاستقلالية، والمسالمة، والتوحد، والانسجام، والثقة الاجتماعية، والتعاون، والانفتاح، والتسامح. ويتم عرض سلوك كل سمة بطريقة متدرجة من الانخفاض إلى الشدة وذلك في عبارات المقياس.

طريقة التصحيح

تم وضع ستة اختيارات أمام كل عبارة، يختار المستجيب أحد هذه الاختيارات والذي يتناسب مع ما يشعر به تجاه مضمون العبارة. وهذه الاختيارات هي : (موافق تماما)، (موافق إلى حد كبير) ، (موافق إلى حد ما)، (غير موافق إلى حد ما)، (غير موافق إلى حد كبير)، (غير موافق على الإطلاق)، بحيث تتدرج درجات هذه الاختيارات من ٦ - ١ ، إذ يشير ارتفاع الدرجة للعبارة أو للبعد الذي تنتمي إليه لدى المستجيب إلى ارتفاع درجة المسايرة لديه، في حين يشير انخفاض الدرجة إلى انخفاض درجة المسايرة.

معاملات ثبات وصدق المقياس

قام معد المقياس بدراسة استطلاعية من أجل تقنينه على عينة عددها ٤١٢ فرداً تراوحت أعمارهم بين ١٤ و ١٨ سنة من مناطق مختلفة من المملكة، وتم حساب ثبات

المقياس بواسطة التجزئة النصفية وبطريقة معامل ألفا حيث بلغ ٠.٧٥. كما تم استخدام أسلوب إعادة الاختبار وكان معامل الثبات حينها ٠.٨٢. كما استخدم معد المقياس صدق المحتوى، والصدق التمييزي، والصدق التلازمي، وصدق المقارنة الطرفية للتأكد من صدقه.

نتائج الدراسة

سيتم عرض النتائج في ضوء فروض الدراسة :

أولاً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة وطالباتها في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) t-test للتأكد من الفرق بين متوسطي المجموعتين كما هو موضح في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. الدلالة الإحصائية بين متوسطي الطلاب والطالبات على مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	اتجاه الدلالة
طلاب	١٠٦	٥٨.٩٣	١٧.٤٥	١٩٨	٠.٣٧	غير دالة إحصائياً
طالبات	٩٤	٥٩.٧٣	١٢.٠٢			

بالنظر إلى جدول رقم ٣ يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين الجنسين (الطلاب و الطالبات)، وبذلك لم يتحقق الفرض الأول، وفي ذلك عدم تأييد لصحة هذا الفرض.

وقد جاءت هذه النتيجة خلافاً لما كان متوقعاً وفق النتائج التي أظهرتها بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة كل من فاجو وسيدليسك [١٤]، وكوهاتسو وسيدليسك [٢٠]، وزعتر وأبو الخير [٢٣]. وقد يكون السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في

الاتجاه نحو التعاطي الاختلاف الثقافي بين ثقافة مجتمع الدراسة الحالية وثقافة أغلب مجتمعات الدراسات السابقة التي أظهرتها نتائجها وجود فروق بين الجنسين في هذا الاتجاه. فعلى الرغم من الحرية التي يتمتع بها الذكور في المجتمع السعودي والتي كان من الممكن أن تسفر عن وجود اتجاهات لديهم تختلف عن الإناث في موضوع التعاطي، فإن تشابه الخلفية الثقافية، وتقارب الوازع الديني، وارتفاع درجته لدى الجنسين في مجتمع الدراسة الحالية، قد يؤدي إلى تقارب النظرة إلى تعاطي المخدرات. وبالتالي لم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين المجموعتين، بالإضافة إلى أن محدودية عدد أفراد العينة وطريقة اختيارها قد يكونان سبباً في عدم ظهور هذه الفروق.

ثانياً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة في سلوك المسايرة

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) t-test للتأكد من الفرق بين متوسطي المجموعتين كما هو موضح في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. الدلالة الإحصائية بين متوسطي الطلاب والطالبات على مقياس المسايرة

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	اتجاه الدلالة
طلاب	١٠٦	٢٠٥.٨٣	٣٦.٨٠	١٩٨	•٢.٣٣-	توجد فروق لصالح الطالبات
طالبات	٩٤	٢١٦.٣١	٢٤.٧٧			

• دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

بالنظر إلى جدول رقم ٤ يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في سلوك المسايرة بين طلاب الجامعة وطالباتها لصالح الطالبات، إذ كانت درجة سلوك المسايرة لديهن أعلى من الطلاب، ولا شك أن في مجتمع كالمجتمع السعودي الذي يتحمل فيه الرجل من مسؤولية

كبيرة في جوانب عديدة منها اتخاذ القرار، جعل المرأة تفضل جانب المسايرة في كثير من الموضوعات تجنبا للصراع.

ثالثا : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب وطالبات الجامعة الذين يقيمون في المدينة والذين يقيمون في القرية

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) t-test للتأكد من وجود فروق بين متوسطي المجموعتين، كما هو موضح في جدول رقم ٥.

جدول رقم ٥. الدلالة الإحصائية بين متوسطات المقيمين والمقيمات في المدينة والقرية على مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	اتجاه الدلالة
المقيمون في المدينة من الطلاب والطالبات	١٥٥	٥٧,٤١	١٢,٥٨	١٩٥	•٣,٣٣-	توجد فروق لصالح المقيمين في القرية
المقيمون في القرية من الطلاب والطالبات	٤٢	٦٥,٩٠	٢٠,٧١			

• دالة عند مستوى ٠,٠١ .

بالنظر إلى جدول رقم ٥ يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المقيمين في المدينة والمقيمين في القرية من طلاب وطالبات الجامعة، وذلك في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات، لصالح الذين يقيمون في القرية، إذ بلغ المتوسط الحسابي في إجاباتهم ٦٥,٩٠ مقابل ٥٧,٤١ للمجموعة الأخرى، وهذا خلاف ما كان متوقعاً من أن يكون الاتجاه الإيجابي نحو التعاطي لصالح أبناء وبنات المدينة بسبب كثرة تعرضهم للمثيرات الخارجية السلبية.

رابعا : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة الذين يقيمون في المدينة والذين يقيمون في القرية

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) t-test للتأكد من وجود فرق بين متوسطي المجموعتين، كما هو موضح في جدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦. الدلالة الإحصائية بين متوسطات المقيمين والمقيمات في المدينة والقرية على مقياس المسايرة

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	اتجاه الدلالة
المقيمون في المدينة من الطلاب والطالبات	١٥٥	٢٠٩.٧٤	٣٤.٠٥	١٩٥	-.٧٣	غير دالة إحصائيا
المقيمون في القرية من الطلاب والطالبات	٤٢	٢١٣.٨٥	٢٤.٨٠			

بالنظر إلى جدول رقم ٦ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين المقيمين في المدينة والمقيمين في القرية من طلاب وطالبات الجامعة، وبذلك لم يتحقق هذا الفرض، ولم يتم تأييده.

وقد يعزى هذا إلى تشابه المؤثرات الحافزة لسلوكيات المسايرة التي يتعرض لها أفراد المجموعتين. إضافة إلى ذلك، فإن تقارب أفراد المجموعتين في سلوك المسايرة لم يمنع من حدوث الفرق بينهما في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات مع أن السلوك نحو موضوع ما قد يعود إلى تشكيل اتجاه معين نحوه، وهذا ما تؤكده بحوث تشكيل تغيير الاتجاهات.

خامسا : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب وطالبات الجامعة وفق اختلاف المستوى الدراسي

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ANOVA للتأكد من وجود فرق بين متوسطات المجموعات كما هو موضح في جدول رقم ٧ .

جدول رقم ٧. الدلالة الإحصائية بين متوسطات المجموعات وفق اختلاف المستوى الدراسي على مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣٩٥٩.٤٣	١٣١٩.٨١	٣		
داخل المجموعات	٤١٠٩٧.٧٠	٢١٠.٧٦	١٩٥	٦.٢٦	٠.٠٠٤
المجموع	٤٥٠٥٧.١٣		١٩٨		

يلاحظ من جدول رقم ٧ أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب وطالبات الجامعة وفق اختلاف المستوى الدراسي - المستوى الأول والثاني والثالث والرابع. وللتأكد من مصدر التباين باستخدام اختبار شيفي Scheffe أشارت النتائج إلى أن الفرق لصالح المجموعات الآتية على التوالي : الثانية، ثم الرابعة، ثم الأولى، وأخيراً الثالثة. أي أن المجموعة الثانية والتي تمثل المستوى الثاني من الدراسة، كان متوسط الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لديها أعلى من متوسطات المجموعات الثلاث الأخرى. وهذا يتناسب إلى حد كبير مع ما أظهرته نتائج دراسة إنجز وملكوني [١٦] من وجود فرق في الاتجاه نحو التعاطي وفق الاختلاف في التعليم أو في مستوياته. ومن ناحية أخرى، يشير ارتفاع متوسط الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى المستوى الثاني من الدراسة بالجامعة إلى احتمال وجود عوامل تساعد على ارتفاع متوسط هذا الاتجاه، مثل عدم توافق الطالب مع المجتمع الجامعي بما فيه التوافق مع أفراده ومناهج دراسته وأنظمته.

سادسا : توجد فروق دالة إحصائيا في سلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة وفق اختلاف المستوى الدراسي

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ANOVA للتأكد من وجود فروق بين متوسطات المجموعات، كما هو موضح في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. الدلالة الإحصائية بين متوسطات المجموعات وفق اختلاف المستوى الدراسي على مقياس المسايرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣٣٤٧.٠٨	١١١٥.٦٩	٣		
داخل المجموعات	١٩٩٨٨٧.٨٨	١٠٢٥.٠٦	١٩٥	١.٠٨٨	٠.٣٥
المجموع	٤٩٢٣٨١.٠٩		١٩٨		

يلاحظ من جدول رقم ٨ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين طلاب الجامعة وطالباتها طبقاً لاختلاف مستوياتهم الدراسية، وبالتالي لا يبدو أن هناك تأثيراً لاختلاف المستوى الدراسي على سلوك المسايرة للطلاب والطالبات بالجامعة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختيار عينة الدراسة وما فيها من قصور في توازن أفراد عينتها وفق الفئات التي تجرى عليها الدراسة الحالية.

سابعاً : توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب الجامعة وطالباتها وفق مستوى الدخل الأسري

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ANOVA للتأكد من وجود فرق بين متوسطات المجموعات كما هو موضح في جدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. الدلالة الإحصائية بين متوسطات المجموعات وفق اختلاف مستوى الدخل الأسري على مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤٨٧.٨٨	١٦٢.٦٣	٣		
داخل المجموعات	٤٣٦٧٥.١٨	٢٣٣ ٥٦	١٨٧	٠.٦٩٧	٠.٥٥
المجموع	٤٤١٦٣.٠٦		١٩٠		

يلاحظ من جدول رقم ٩ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات بين طلاب الجامعة وطالباتها وفق مستوى الدخل الأسري من بين

مستويات الدخل الشهري التي افترضها الباحث على اعتبار أنها تمثل متوسط المرتبات الشهرية في المجتمع السعودي والتي تتراوح ين (١٠٠٠ و ٥٠٠٠ ريال) و (٦٠٠٠ و ١٠٠٠٠ ريال) و (١١٠٠٠ و ١٥٠٠٠ ريال) و (١٦٠٠٠ ريال فأكثر) وبذلك لم تتحقق صحة هذا الفرض، وهو خلاف ما توصلت إليه دراسة كل من كالهون وزملائه [٢٢]، وزعتر وأبو الخير [٢٣]. وإن كان هناك اتفاق مع ما يراه أبو العزائم [٢٥] من أن ارتفاع أو انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي لا يكون بمفرده عاملاً حاسماً يؤدي إلى تعاطي المخدرات، بل هناك عوامل عدة مختلفة تتداخل مع بعضها البعض.

ثامناً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة وفق مستوى الدخل الأسري

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ANOVA للتأكد من وجود فرق بين متوسطات المجموعات كما هو موضح في جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. الدلالة الإحصائية بين متوسطات المجموعات وفق اختلاف مستوى الدخل الأسري على مقياس المسايرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤٠٠٨.٦٤	١٣٣٦.٢١	٣		
داخل المجموعات	١٩٧٠٦٢.١٣	١٠٥٣.٨٠	١٨٧	١.١٩	٠.٢٨
المجموع	٢٠١٠٧٠.٧٦		١٩٠		

يتضح من جدول رقم ١٠ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة بين طلاب الجامعة وطالباتها باختلاف مستوى الدخل الأسري. وبذلك لم تتحقق صحة هذا الفرض حول تأثير العامل الاقتصادي على سلوك المسايرة في حدود عينة الدراسة الحالية.

تاسعا: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ودرجاتهم على مقياس المسايرة، كما هو موضح في جدول رقم ١١.

جدول رقم ١١. العلاقة بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ودرجاتهم على مقياس المسايرة

عدد أفراد العينة	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٠٠	الاتجاه نحو تعاطي المخدرات المسايرة	٠.٠٥	٠.٤٢

يتضح من جدول رقم ١١ عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات والمسايرة. وبالتالي لا يمكن الجزم بأن هناك ارتباطاً متبادلاً بين المتغيرين في حدود الدراسة الحالية، وإن كان الاتجاه السائد من أن من أسباب تعاطي المخدرات إذعان المتعاطي ومسايرته لأصدقائه المتعاطين أو للمروجين الذين لديهم الأساليب المتنوعة التي تساعد على وقوع ضحايا المخدرات في مسايرتهم في التعاطي.

الخلاصة والتوصيات

لم تبرز نتائج الدراسة الحالية علاقة موجبة بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وسلوك المسايرة لدى عينة الدراسة، مع أن النتائج أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة المسايرة بين طلاب وطالبات الجامعة لصالح الطالبات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لصالح المقيمين في القرية من طلاب الجامعة وطالباتها. وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات. بين طلاب الجامعة وطالباتها وفق المستوى الدراسي بالجامعة، حيث كانت أعلى درجة في المتوسطات من نصيب أفراد المستوى الثاني من الطلاب والطالبات، في حين لم تظهر

فروق في كل من الاتجاه نحو تعاطي المخدرات والمسايرة بين أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات كل من الجنس في الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ومتغير الإقامة في المدينة والقرية في سلوك المسايرة ومتغير المستوى الدراسي في سلوك المسايرة، ومتغير مستوى الدخل الأسري في كل من الاتجاه نحو التعاطي وفي سلوك المسايرة، إن وجود الفروق التي تم ذكرها إشارة إلى استمرار وجود بعض العوامل المعززة لوجودها، فمثلاً ارتفاع درجة متوسط المسايرة لدى الطالبات مقارنة بالدرجة نفسها لدى الطلاب قد يكون شاهدا على استمرار شعور الطالبة كامرأة بشيء من التبعية للرجل، ومن ثم مسايرته حتى ولو كان المستوى التعليمي مرتفعاً لدى الفئتين. وكذلك فإن ارتفاع درجة متوسط الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى الطلاب والطالبات المقيمين في القرية قد يكون شاهدا على وجود بعض العوامل المعززة لهذا الاتجاه كوقت الفراغ على سبيل المثال. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج انتهى الباحث إلى المقترحات والتوصيات التالية :

١- ضرورة قيام المسؤولين عن الإعلام، والتربية، والوعظ، والإرشاد بالدور الإعلامي المناسب من أجل توعية طلبة الجامعة وطالباتها وأبناء المناطق الريفية بأساليب ترويج المخدرات وأضرارها.

٢ - الحث على إجراء المزيد من الدراسات على هذين المتغيرين (الاتجاه نحو تعاطي المخدرات والمسايرة) من حيث درجات وجودهما، والفرق في وجودهما بين الطلاب والطالبات في الجامعات الأخرى في المملكة، وأيضاً في المراحل التعليمية المختلفة، والسعي للتحقق من الاستفادة من مدى الجهود المبذولة من أجل حماية المجتمع من هذا الداء العضال (المخدرات بشتى صورها).

٣ - الحث على إجراء دراسات من حيث :

أ) وجود اتجاهات معينة نحو تعاطي المخدرات ومدى مسايرة الآخرين فيها.

ب) الفرق بين الإناث والذكور (طلاب / طالبات) في درجة المسايرة أو الاتجاه نحوها، لأن لذلك دلالته فيما يتعلق بتورط الشباب والشابات بمثل هذه الممارسات.

ملحق رقم ١.* مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات

أولاً :

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	أفضل وسيلة للهرب من الواقع الأليم هي المخدرات				
٢	الوجود في جلسات تعاطي المخدرات يجنب الشعور بالوحدة				
٣	أعتقد أن المهدئات ضرورية لتجنب الأرق				
٤	أعتقد أن المخدرات تساعد على النسيان وتخطي جوانب الفشل في الحياة				
٥	للمخدرات تأثير إيجابي على زيادة القدرة الجسمية (النشاط)				
٦	أعتقد أن المخدرات تجنب الشعور بالحزن والانقباض				
٧	أعتقد أن المخدرات تعطي إحساساً بالقوة				
٨	لا مانع من تناول أي مخدر لتخفيف بعض الآلام البدنية				
٩	هناك من المخدرات ما يقلل من مشاعر الغضب والعدوان				
١٠	ليست أزمة (مشكلة) أن نجرب تعاطي المخدرات				
١١	أعتقد أن هناك من العقاقير ما يساعد على التركيز				
١٢	لماذا التحامل على متعاطي المخدرات ما دام مرتبطاً بحرية كل شخص				
١٣	تؤدي المخدرات إلى ملء الإحساس بالفراغ وانعدام الهدف				
١٤	تخفف المخدرات من مشاعر القلق والمعاناة النفسية				
١٥	لا مانع من تجريب المخدرات إذا امتلك الفرد الإرادة في عدم إدمانها				
١٦	أعتقد أن المخدرات تزيد من قدرة الفرد على إنجاز عمله				
١٧	في اعتقادي أن المخدرات تخلص من الشعور بالملل والكآبة				
١٨	أعتقد أن للعقاقير (المنشطة – المنومة – المهدئة) تأثيراً إيجابياً على القيام بالمسؤوليات الاجتماعية				

* من إعداد د / أبو بكر مرسي (١٩٩٨م).

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١٩	هناك مبالغة في أجهزة الإعلام في إبراز خطورة المخدرات				
٢٠	أعتقد أن المهدئات ضرورية عند الشعور بالتوتر والقلق				
٢١	أعتقد أن المخدرات تحقق نوعاً من الشعور بالقيمة				
٢٢	هناك أثر نفسي طيب لتعاطي المخدرات يفوق المخاطر المرتبطة به				
٢٣	تحقق المخدرات للمتعاطي شعوراً بالرضا عن نفسه				
٢٤	ليس هناك تحريم ديني قاطع لكل أنواع المخدرات				
٢٥	تناول المخدرات في تصوري ينطوي على متعة				
٢٦	المخدرات تحقق الهدوء للنفس تخلصاً مما تحسه من معاناة وضغوط				
٢٧	في اعتقادي أن المخدرات تعطي قوة في مواجهة مشكلات الحياة				
٢٨	أعتقد أن المخدرات تصور الحياة كما لو كانت أكثر أمناً				
٢٩	أعتقد أن المخدرات وسيلة فعالة للاسترخاء ونسيان الهموم				
٣٠	في تصوري أن المخدرات تجعل الفرد أكثر توافقاً مع واقعه				
٣١	تؤدي المخدرات إلى زيادة الحيوية والنشاط				
٣٢	أعتقد أن تعاطي بعض أنواع المخدرات يجلب الشعور بالارتياح من ضغوط الحياة				
٣٣	تعمل بعض العقاقير على تنشيط التفكير				
٣٤	تعاطي أحد الأصدقاء للمخدرات ليس مبرراً للابتعاد عنه				
٣٥	تعاطي المخدرات يساعد على التغلب على هموم الواقع ومشكلاته				
٣٦	ما دام هناك عدم انتظام في تعاطي المخدرات فليس هناك مشكلة				
٣٧	أعتقد أن المخدرات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة الإحباطات				
٣٨	المخدرات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المواقف الصحية				
٣٩	لا مانع من تجريب المخدرات في المناسبات العامة أو الخاصة				

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق
٤٠	هناك من المخدرات ما يجعل الفرد أكثر شجاعة في مواجهة أعباء الحياة				
٤١	أعتقد أن المخدرات تخلص الفرد من الشعور بالعجز والسلبية				
٤٢	الحملة على المخدرات مبالغ فيها				
٤٣	تجريب المخدرات لا يعني بالضرورة التعود عليها				

ملحق رقم ٢.* مقياس المسايرة

ثانياً :

م	ما مدى موافقتك من عدمها على المواقف والعبارات التالية	موافق تماماً	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد كبير	غير موافق على الإطلاق
١	صديق طلب من صديقه بعض النقود ولم يكن معه شيء ولكنه ذهب لاقتراضها له						
٢	صدور أعمال جيدة من الآخرين تقابل بالاستحسان						
٣	إذا عملت عملاً أحب أن أكافأ عليه						
٤	شخص يطلب من صديقه أن يقضي معه وقتاً أطول من الوقت الذي يقضيه في منزله						
٥	ينقاد الفرد للجماعة لأنها سوف تفشي أسراره إذا لم يسايرها						

* من إعداد أ.د / سعيد مانع (١٤١٢هـ).

م	ما مدى موافقتك من عدمها على المواقف والعبارات التالية	موافق تماماً	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد كبير	غير موافق على الإطلاق
٦	من حق الآخرين عليك أن تحترم وجهة نظرهم حتى ولو كان فيها نقد لك						
٧	سرعة اندماجك في المجموعة شيء مفضل						
٨	(المرء مع جليسه) لذا فإنني لا أجالس إلا الأخيار						
٩	إن الانعزال عن الحياة الاجتماعية العامة عمل غير مناسب						
١٠	معرفة أسئلة الآخرين تقتضي مني الإجابة عنها						
١١	تهيمن قضايا المجتمع على تفكيري						
١٢	علينا التماس العذر للآخرين عندما يخطئون						
١٣	تلميذ معه ريال واحد ليشتري به بعض الطعام في الفسحة، قابله زميل محتاج فأعطاه الريال						
١٤	معرفة مشاعر الآخرين تجاه عملك شيء جيد						
١٥	سأظل فاعلاً للجميل حتى ولو قوبلت بنكرانه						
١٦	مدرس اعتبر أحد تلاميذه غير مهتم بدراسته عندما لاحظ كثرة غيابه عن المدرسة						
١٧	يحق للجماعة أن تؤثر على آراء أعضائها لما فيه مصلحة الجماعة						
١٨	يهمني أن لا يكون للآخرين فكرة سيئة عني						
١٩	أستجيب بسرعة لما تقوم به الجماعة من أشياء						
٢٠	يعتقد الشاب أن الموت مع الجماعة رحمة ولذا فإنه يوافق ما يقوله زملاؤه دائماً						

م	ما مدى موافقتك من عدمها على المواقف والعبارات التالية	موافق تماما	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد كبير	غير موافق على الإطلاق
٢١	حضور الحفلات والأنشطة الاجتماعية ممتع لي						
٢٢	عندما نرى شخصا مصرا على خطأ فإن إقناعه بالعدول عنه أفضل						
٢٣	ليس من المعقول تجاهل إنجازات من لا نحبه						
٢٤	من واجبي الاستماع إلى نصائح من هو أكبر مني						
٢٥	إن الانعزال عن الحياة الاجتماعية العامة عمل غير مناسب						
٢٦	أخ يبخل على نفسه ليصرف على إخوته حتى لا يظهروا أقل من أقرانهم						
٢٧	أعطي اليوم حتى آخذ غدا						
٢٨	أحد الأطفال أحس بإهمال أسرته إياه بعد ولادة أخ له						
٢٩	على عضو الجماعة القيام بالدور المكلف به حتى لو لم يقتنع به لأن في ذلك مصلحة للجماعة						
٣٠	يستحسن عدم تذكير الآخرين بالأخطاء التي قاموا بها في الماضي						
٣١	أمتع أوقاتي على الإطلاق تلك التي أقضيها مع الزملاء						
٣٢	يثق الطالب في أحد زملائه ولذا يأخذ بقوله دون التفكير فيه						
٣٣	تفاعلك مع الآخرين يعني تعلمك منهم						
٣٤	إذا سافرت مع زملائي فلابد أن أكون ذا دور إيجابي في أثناء الرحلة						
٣٥	عدم وقوفك إلى جانب الآخرين عمل سلبي						

م	ما مدى موافقتك من عدمها على المواقف والعبارات التالية	موافق تماماً	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد كبير	غير موافق على الإطلاق
٣٦	الاطلاع على المخترعات الحديثة شيء مفيد						
٣٧	أعتبر من يفهمني على خطأ معذور ما دام لا يفهم وجهة نظري						
٣٨	سافر أحد الطلاب بسيارته وفي أثناء الطريق صادفته أسرة تعطلت بهم سيارتهم فعاد لإيصالهم مكانهم						
٣٩	أتضجر عندما أرى الناس يرمون النفايات في الطرقات أو يقطعون إشارة المرور						
٤٠	العطاء خير من الأخذ						
٤١	غضب صديق على صديقه في يوم من الأيام لأنه لم يرد عليه السلام						
٤٢	على الفرد أن يتنازل عن أفكاره ما دامت المجموعة لا توافقه عليها						
٤٣	أن تحل الأمور المختلفة بين الناس بالتفاهم خير من حلها عن طريق الجهات الرسمية						
٤٤	من الصعوبة بمكان التخلص مما تعلمته من المجموعة						
٤٥	يعتقد الشاب أن بإمكانه إقناع الآخرين لذا يبادلهم الرأي باستمرار						
٤٦	من الأفضل أن يكون الشخص محبوباً من المحيطين به						
٤٧	المذاكرة الجماعية أكثر فائدة من المذاكرة الفردية						
٤٨	أحب أن أسمع عن الجديد حتى إن كنت لن أشتريه						

المراجـــــــع

[١] المغربي، سعد . سيكولوجية تعاطي الأفيون ومشتقاته. القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٨٦م.

[٢] عبد العال، حسن إبراهيم. " التربية في مواجهة ظاهرة المخدرات." *رسالة الخليج العربي*، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٨، ع٢٥ (١٩٨٨م)، ٣١ - ٥٩.

[٣] Constance, Lignell, and Ruth Davidhizar . " Effect of Drug and Alcohol Education on Attitudes of High School Students, " *Journal of Alcohol and Drug Education,* 37, no. 1 (Fall 1991), 31 - 37.

[٤] الذويبي، نايف بن خربوش بن هندي . " علاقة تعاطي المخدرات - الهيروين والحشيش والكبتاجون بالتوافق الشخصي الاجتماعي، دراسة مقارنة بين أسوياء ومتعاطين في محافظة جدة." رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ.

[٥] زهران، حامد عبد السلام . *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٦] أبو النيل، محمد السيد . *علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية*. الجزء الأول. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٥م.

[٧] Taylor, Shelley E. Anne Peplau Letitia and David O. Sears . *Social Psychology* . 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.

[٨] الدسوقي، مديحة . "الفروق في الاتجاه نحو علم النفس وفقا لبعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات." *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ١٣ (١٩٩٩م)، ٣٩ - ٦٥.

[٩] عبد الرحمن، سعد . *السلوك الإنساني، تحليل وقياس المتغيرات*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٣م.

[١٠] حنورة، مصري عبد الحميد . " مشكلة تعاطي المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة، دراسة نفسية." *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م، ٤: ٢٤٩ - ٢٧٣.

[١١] سيد، أحمد عثمان . *علم النفس الاجتماعي التربوي*. الجزء الثاني. *المسايرة والمغايرة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٣٩٤هـ.

[١٢] حمزة، مختار . *أسس علم النفس الاجتماعي*، جدة : دار البيان العربي، ١٩٨٢م.

[١٣] بن مانع، سعيد بن علي . *المسايرة والمغايرة*. مكة المكرمة: *مركز البحوث التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى، ١٤١٢هـ.

[١٤] Fago, David, P., and William E. Sedlacek. *Sex Differences in University Freshmen Attitudes and Behavior toward Drugs : A Three Year Comparison. Research Report*. College Park, MD: Univ. of Maryland, 1974.

[١٥] Calhoun, James F. " Attitudes toward the Sale and Use of Drngs: A Cross Sectional Analysis. " *International Journal of the Addictions*, 10, no. 1 (1975), 113-26.

[١٦] Engs, Ruth C., and Kerry E. Mulqueeny. " A Survey of Drug Use and Attitudes toward Drugs among Male Law Students and Police Trainees in Queensland – Australia. " *Journal of Criminal Justice*, 11, no.1 (1983), 57-66.

[١٧] Johnson, F. Attah. " Attitudes of Nigerian Medical Students towards Use and Abuse of Tobacco, Alcohol and Drugs. " *Drug and Alcohol Dependence*, 15, no.4 (August 1985), 323-34.

[١٨] Coslin, P.G., and Denis Corroyer: "On the Attitudes toward Drugs, the Taking of Drugs, and Drug Addicts. ", *Bulletin de Psychology*, 41 (1988), 763-66.

[١٩] Pela, Ona A. "Drug Use and Attitudes among College Students in Benin City, Nigeria." *Journal of Alcohol and Drug Education*, 34, no. 3 (Spring1989), 5-12.

[٢٠] Kohatsu, Erie L., and William E. Sedllacek. " Freshman Attitudes and Behavior toward Drugs : A Comparison by Year and Gender. " *Journal of the Freshman Year Experience*, 2 no.1 (1990), 17-34.

[٢١] Globetti, Elaine et al., " Campus Attitudes toward Alcohol and Drugs in Deep Southern University." *Journal of Drug Education*, 22, no. 3 (1992), 203-14.

[٢٢] Calhoun, Thomas; Keith D. Parker, and Greg. Weaver. "Attitudes of African Americans toward Drugs in Community : A Multivariate Analysis." *Western Journal of Black Studies*, 19, no. 2. (Summer 1995), 143-48.

[٢٣] زعتر، محمد عاطف رشاد، ومحمد محمد سعيد أبو الخير. "اضطراب الشخصية الاعتمادية وعلاقته بإدراك الضوابط الوالدية والاتجاه نحو تعاطى المخدرات لدى طلاب المرحلة الثانوية." *المؤتمر الدولى السادس لمركز الإرشاد النفسى*. القاهرة: جامعة عين شمس، ١٩٩٩م، ٥٤٥ – ٦١٩.

[٢٤] مرسى، أبو بكر مرسى محمد. *استبيان الاتجاه نحو تعاطى المخدرات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨م.

[٢٥] أبو العزائم، جمال ماضى. *الإدمان - أسبابه وآثاره والتخطيط للوقاية والعلاج*. القاهرة: وكالة فينيسيا للإعلان، د. ت.

The Relationship between Attitudes about Drug Use and Conformity of Some Saudi College Students

Mohammed J. Jamal -al -Lail

Dept. of Psychology, Faculty of Education , Umm Al - Qura University, Makkah Al-Mukaramah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of this study was to investigate the relationship between attitudes about drug use and conformity of some Saudi college students among the following variables : sex, urban and rural, level of study, and level of monthly income. The sample of the study was 200 male and female students. The two appropriate scales of attitudes about drug use and conformity were administered . The data was then analyzed using t-test, ANOVA, and Pearson's correlation coefficient. .

The results show no relationship between attitudes about drug use and conformity, and no significant difference in attitudes about drug use and conformity among most variables except a significant difference in conformity between male and female students . There was a. significant difference in attitudes about drug use between urban and rural students, and between the levels of study . The results were then discussed in the context of Saudi culture, and recommendations for counseling service, and further research were made.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٨١-٤٥٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

النظرة النمطية للسعوديين بين المقيمين في السعودية من غير السعوديين

دخيل بن عبدالله الدخيل الله

أستاذ مشارك، قسم علم النفس

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤/١/١٤٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٧/١١/١٤٢٢هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد عينة من المقيمين في السعودية من غير السعوديين، باستخدام استبانة صممت خصيصاً لهذا الغرض. وتضمنت الاستبانة قائمة مؤلفة من ٧٤ صفة عادة مايوصف بها البشر. وطلب من المستجيبين تحديد مدى انطباق أي صفة من هذه الصفات على السعوديين كأشخاص. وقد أسفرت نتائج الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من ٤٠٤ أفراد من المقيمين العاملين في إحدى الجامعات السعودية الرئيسة عن: ١) أن هناك نظرة نمطية للسعوديين بين أفراد العينة؛ ٢) أن النظرة في مجملها إيجابية؛ ٣) أن النظرة بعد القدوم أكثر إيجابية منها قبل القدوم؛ ٤) أن لاتباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة تبعاً للاختلاف بينهم في متغيرات العمر، والجنس، والسن، والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، سواء كان ذلك قبل القدوم أو بعده؛ ٥) أن هنالك تبايناً في النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم مع الاختلاف بين أفراد العينة في مستوى التعليم والديانة. هذا وإن كان هنالك تباين بين أفراد العينة في النظرة النمطية بعد القدوم مع اختلاف الديانة، فإن مثل هذا التباين في النظرة يتلاشى مع الاختلاف بينهم في مستوى التعليم؛ ٦) أن هنالك تباين في النظرة النمطية الكلية والنظرة للصفات الإيجابية بعد القدوم تبعاً للاختلاف بين أفراد العينة في نوع المهنة ومدة الإقامة في السعودية؛ ٧) أن لاعلاقة للاتصال غير المباشر بالنظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم. ولاعلاقة للاتصال المباشر مع السعوديين بالنظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم. وقد

ناقش الباحث نتائج بحثه وعرض لما انطوت عليه من مضامين مع التوصية بدراسات مستقبلية ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

المقدمـــــة

من أبرز ما يميز الناس عبر مختلف الثقافات والمجتمعات اختلافهم عن بعض في السمات العرقية والخصائص الإقليمية. ومن المؤسف أن هذه الفوارق الحقيقية تمثل قاعدة للكثير من مظاهر التحيز وعدم الإنصاف. ومن التعابير الأكثر انتشاراً والتي تنطوي على تحيز مايعرف بالنظرة النمطية[1] stereotype. فالفرد من الناس يتورط في النظرة عندما يكون مستعداً لإضفاء صفة خاصة بفرد معين من جماعة ما على سائر أعضاء تلك الجماعة. وعند غياب أي معلومة واضحة عن شخص معين من غير جماعته، نجده يفترض خصائص ما حول ذلك الشخص على أساس من عضويته في تلك الجماعة [١٠]. وقد ينزع لوصفه بمختلف النعوت والأوصاف لمجرد انتمائه لتلك الجماعة. فالقروي ساذج لأنه

---

١ مصطلح نظرة نمطية يقابل لفظ stereotype بالإنجليزية. ويلاحظ أن هذا المصطلح لم تستقر له ترجمة بالعربية. فمن قائل بأنها تعني القالب النمطي الذهني [١] ، والقوالب النمطية [٢] ، والنمط الشائع [٣]، والتنظيمات السائدة [٤]. ومن قائل بأنها تعني الصور الشائعة [٥]، أو الصور النمطية [٦ ؛ ٧]، والنظرة النمطية [٨]. وفي نظر الباحث أن جل هذه الترجمات - عدا الأخيرة - لا تقود إلى المعنى المراد، وإن كانت تنطوي على بعض من مضامينه وذلك لسببين:

١ - أن اللفظ بمعناه الحرفي يشير إلى تكرار لنمط. والاكتفاء بهذا اللفظ لايقود إلى معرفة بموضوع النمط المتكرر : ماذا يكون؟ هل هو سلوك أم صفة أم ماذا ؟

٢ - أن الأخذ بتعريف اصطلاحي للمفهوم فيه تحديد لموضوع المتكرر من الأنماط. إذ هو صفات فردية يسم بها أعضاء في جماعة ما أعضاء من جماعة أخرى دون استثناء. والقول بهذه الصفات مبني على إدراك لخصائص الجماعة المستهدفة بالنظرة بفعل خبرة من نوع ما مع أعضاء تلك الجماعة. ولذا كان وصف الباحث لها بأنها نظرة. وصفة هذه النظرة أنها مكررة ومعممة على سائر الأعضاء دون استثناء، أو كما يشير إلى ذلك المعنى النفسي الاجتماعي لها [٩، ص٢٨].

قروي والعامي جاهل لأنه عامي وهكذا دواليك. وقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود اتجاهات ونظرات للأفراد عبر مختلف الشعوب والثقافات [٤ ؛ ١١] تأتت بفعل اتصال مباشر أو غير مباشر أو بهما معا. لذا، من المتوقع أن القادم إلى موطن غير موطنه الأصلي سوف يحمل قبيل قدومه إليه نظرة معينة عن أهل ذلك الوطن. قد تكون إيجابية أو سلبية. وقد تتعرض مثل هذه النظرة للتغير نتيجة اتصاله المباشر بأهله وخبراته فيه طوال إقامته. ولأن مثل هذا الافتراض قد يصدق على حال المقيمين في السعودية من غير السعوديين، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولة الإجابة عن ما يلي من أسئلة: ١- ما هي النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد عينة الدراسة من المقيمين في السعودية من غير السعوديين؟ ٢- هل تتباين هذه النظرة النمطية للمقيمين مع الاختلاف بينهم في العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي ، الاقتصادي، ومستوى التعليم، والديانة، ونوع المهنة، ومدة الإقامة في السعودية؟ ٣- هل هناك علاقة بين نوع اتصال هؤلاء المقيمين بالسعوديين وهذه النظرة النمطية للسعوديين؟

الهدف

تهدف الدراسة الحالية ـ بصورة عامة ـ إلى التعرف على النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد عينة الدراسة من المقيمين في السعودية من غير السعوديين. وعلى وجه التحديد تحاول الدراسة:

١ - تحديد محتوى ونوع النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد عينة الدراسة.

٢ - اكتشاف مدى التباين في النظرة النمطية مع اختلاف أفراد العينة في العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي، ومستوى التعليم، والديانة، ونوع المهنة، ومدة الإقامة في السعودية.

٣ - التحقق من علاقة نوع اتصال المقيمين (غير مباشر أو مباشر) بالنظرة النمطية للسعوديين.

وسوف يكون التركيز في هذه الدراسة على ما يعرف بـ heterostereotype ، أي نظرة أفراد العينة من المقيمين للسعوديين فقط. فلا يدخل في ذلك نظرة السعوديين لأنفسهم أو نظرتهم لما يعتقده الآخرون فيهم من الصفات أو ما يعرف بـ autostereotype. على افتراض أن وجود هؤلاء المقيمين في السعودية يمثل اتصالاً مباشراً لهم بالسعوديين. وما ينطوي عليه هذا الاتصال من خبرات للمقيمين مع السعوديين تؤثر على نظرتهم لصفات السعوديين. وقد يسهم مثل هذا الاتصال بتثبيت ما قد يحمله المقيمون من نظرة سابقة عن السعوديين إيجابية كانت أم سلبية ، أو قد يسهم في تغييرها عما كانت عليه قبل القدوم.

أهمية الدراسة

للبحث في مفهوم النظرة النمطية تاريخ طويل في ميدان علم النفس الاجتماعي. وأحد أسباب هذا الاهتمام المتواصل في بحث الظاهرة الافتراض الذي ينص على أن مثل هذه النظرة قد تسهم في نمو ظاهرة التحيز أو التفرقة [١٢]. إذ تعتبر عملية تصنيف الناس إلى فئات categorization التي عادة ما تسهم في تشكيل النظرة النمطية محدداً لطبيعة الاتجاهات السلبية بين الجماعات [١٣]. لاسيما أن هذه الاتجاهات تنطوي على اعتقادات وتوقعات تتعلق بخصائص وسمات أعضاء الجماعات. ولمثل هذه الاعتقادات والتوقعات أهميتها في الإبقاء على التحيز [١٤] أو تبرير الممارسة السياسية [١٥]. هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، قد تنطوي نتائج الدراسة الحالية على مضامين نظرية ذات دلالات تطبيقية تتعلق بطبيعة العلاقة بين السعوديين وغيرهم من المقيمين : موقف السعوديين من أفراد الشعوب الأخرى في علاقتهم الشخصية والرسمية بهم كما يتجلى ذلك من أسلوب

معاملتهم لهم. إذ قد يساعد اكتشاف حقيقة النظرة في التعرف على نوعية المعاملة التي يتلقاها أفراد هذه العمالة الوافدة من قبل السعوديين. وهذا بدوره سوف يمنح السعوديين الفرصة للتعرف على حقيقة ذواتهم. وقد يجدون في مثل هذه المعرفة ما يعينهم على حسن تقويمها. فضلاً عن أن نوع العلاقة وأسلوب المعاملة مؤشرات دالة على مدى القبول أو التحيز في العلاقة بين السعوديين والمقيمين. ومضمون آخر يتعلق بموقف المقيمين أنفسهم من السعوديين مقارنة بما يراه السعوديون في أنفسهم، كما تظهر عبر أوعية الاتصال المختلفة. فالحصول على نتائج تتعلق بحقيقة النظرة تتعارض في معطياتها مع ما تصوره هذه القنوات مفيد في التوصية بإعادة النظر في كثير من ممارسات هذه القنوات بما يتسق وحقيقة النظرة للسعوديين.

الإطار النظري

النظرة النمطية: المفهوم والخصائص

تمثل النظرة النمطية stereotype واحداً من أقدم المفاهيم وأكثرها استخداماً في مجال علم النفس الاجتماعي. ويعزو أغلب طلاب العلم قديماً وحديثاً بداية تعريفها واستخدامها لولتر لبمان ١٩٢٢م [١٦]. ومازالت أعماله ذات تأثير على البحث والتنظير حول النظرة النمطية حتى يومنا هذا [١٧ ؛ ١٨]. وتعتبر النظرة النمطية فئة خاصة من الاتجاهات موضوعها الاعتقاد حول فئات من الناس. فهي اتجاه مبالغ في تعميمه ناجم عن توقع مسبق أو معرفة طفيفة وليدة خبرة ضئيلة. وتبنى عادة على عضوية الفرد في جماعة اجتماعية معينة تعرف بصفة محددة كالعرق والدين والعمر أو الجنس. ولكونها جمعية فإنها تستمد أصولها من تاريخ ونظم الاعتقاد لأجيال ماضية [١١]، ومن تأثير قوى اجتماعية ثقافية [١٩]. وعلى الرغم من إجماع الكثير على الخصائص المميزة للنظرة النمطية، إلا أن هناك اختلافات واضحة بينهم في طريقة تعريفهم لها. ومن هذه

الاختلافات ما يتعلق بعدم الاتفاق بين الباحثين حول: أ) طبيعة النظرة النمطية: فيما إذا كانت النظرة سيئة أم لا؛ ب) محتوى النظرة النمطية: فيما إذا كانت النظرة مجموعة من الاعتقادات الفردية أو الاجتماعية؛ ج) التنوع في محتوى النظرة: فيما إذا كانت النظرة تتضمن صفات أو خصائص شخصية متباينة. هذه الاختلافات حول النظرة النمطية قد أشار إليها هاملتون [٢٠] من قبل، ولا تزال قائمة حتى اليوم (انظر مثلا: [٢١]). على أن هذه الاختلافات يجب أن لا تعيق التقدم نحو فهم الظاهرة في علاقتها بطبيعة العلاقات بين الجماعات. وكما اقترح هاملتون [٢٠، ص٢٢] يجب أن يتم التعامل معها كأسئلة للبحث بما يسهل عملية الدراسة العلمية للنظرة النمطية. ويمثل العمل الحالي اتجاها في هذا المسار.

تعريف النظرة النمطية

تزخر أدبيات البحث في النظرة النمطية بتعدد وتنوع تعاريف النظرة. والتقليد الشائع في تعريف النظرة النمطية هو أنها الصفات أو الخصائص التي تنسب لأعضاء من جماعة ما [٢٢؛ ١٧]. وبشكل أعم تشتمل على الاعتقاد حول صفات وخصائص وسلوك الأعضاء من جماعة معينة [٢٣]. فأي اعتقاد جمعي حول الصفات المشتركة لصنف معين من الأشخاص يسمى نظرة نمطية [١٥]. وهكذا تمثل النظرة النمطية اعتقادات حول خصائص جماعة من الناس [٢٤]. على أن البعض يقصرها على إضفاء صفة مفردة لجماعة ما تنفرد بها تلك الجماعة [٢٥]. وعلى أي حال، يتفق المشتغلون في دراسة النظرة النمطية بأنها عبارة عن مجموعة الصفات الشخصية لأعضاء جماعة عرقية ما [٢٠] غير أنهم يختلفون فيما بينهم حول نوعها. فليس هنالك إجماع بينهم بأنها سيئة. وعلى الرغم من أنها ليست بالضرورة سيئة، إلا أن من الأكثر احتمالا أن النظرة لمن هو خارج الجماعة لها دلالاتها السلبية مقارنة بالنظرة لمن هم داخل الجماعة [٢٣]. وعلى صعيد التطبيق، فإن محتوى النظرة محصور في الصفات النوعية كخصائص شخصية. أو كما في وصف جود

وزملائه [٢٦] لها بأنها تعميمات حول الخصائص الأصيلة typical أو المنوالية modal للأعضاء من جماعات اجتماعية متنوعة. ومعظم مقاييس النظرة النمطية لا تتضمن إلا صفاتا شخصية (عدواني، لطيف، كريم ...إلخ). وتظهر النظرة النمطية في سياق منوع لأداء وظائف محددة يمليها ذلك السياق [٢٣]. ويؤكد الاجتماعيون النفسيون على الوظيفة المعرفية للمفهوم كالتبسيط وتبويب المعارف [١٣ ؛ ١٨]. إذ تسمح للأفراد بخفض حالة عدم التأكد من مايريده ويعتقده أو سوف يؤديه الأعضاء من جماعة أخرى [١١]. وهي ـ أي النظرة النمطية ـ مصدر للمقارنة الاجتماعية لتأكيد التميز في الهوية الاجتماعية [٢٧]، وكذا مساعدة الأفراد في الحفاظ على تقديرهم لذواتهم المستمد من عضويتهم في جماعات معينة [٢٨]، فضلا عن الخاصية الدافعية للنظرة النمطية. إذ تعمل النظرة كحيلة دفاعية عند الأفراد لتبرير مواقفهم من الآخرين. وهذا هو فحوى الاعتقاد السائد في أدبيات البحث النفسي الاجتماعي المبكرة حول الوظيفة الرئيسة للنظرة النمطية [٢٩]. فمنذ بداية العمل في التعرف على طبيعة هذه النظرة من قبل كاتز وبرالي [٣٠]، والاجتماعيون النفسيون يحاولون تحديد العلاقة بين الاعتقادات النمطية والاتجاهات التحيزية. وحقا، فقد انتهي الكثير من البحوث إلى أن هذه الاعتقادات المبنية على الصفات الشخصية لها مضامين تقويمية ترتبط بالعلاقات بين الجماعات [١٤]. واستنتج كل من ستروب وانسكو [٣١] بأن مفهومي النظرة النمطية والتحيز يرتبطان فيما بينهما ارتباطا وثيقا. وقرر هادوك وزملاؤه أن التحيز كاتجاه سلبي نحو من هم خارج الجماعة عادة ما يبنى على نظرة نمطية سلبية [٢٢]. وهنالك من ينظر للتحيز على أنه ممارسة للنظرة النمطية [٢٣]. ومنهم من يرى في النظرة النمطية مكونا معرفيا مركزيا للتحيز [١٣ ؛ ٣٢]. ومن وظائف النظرة النمطية أيضا أنها تلعب دور الموجه للسلوك عند الاتصال بين أفراد من جماعات مختلفة [١١]. إذ تستخدم النظرة النمطية عادة في التمييز بين العضو من داخل الجماعة والعضو من خارجها [١٤ ؛ ١٨]. ولهذا السبب، تعمل كمصدر لتبرير وتفسير

السلوك نحو من هم خارج الجماعة [٣٣]، عدا وظيفتها في الاختزال العقلي أو سرعة إدراك العالم الاجتماعي المعقد [٣٢].

الخصائص النوعية للنظرة النمطية

الافتراض السائد بين النفسيين، أن النظرة النمطية حافة ولا دليل لها من الواقع مادامت نتيجة طبيعية للوظائف المعرفية الوجدانية الاجتماعية للأفراد [١٧]. وقد تكون النظرة النمطية بسيطة أو متنوعة، إيجابية أو سلبية، مؤكدة أو مشكوك فيها [٢٧ ؛ ٣٤]. كما تتباين النظرة من موضوع لآخر في مستوى التماثل أو الوضوح ودرجة التكثف [٣٥]. وتشكل متغيرات الجنس، والعرق، والعمر، والتعليم، والغنى، وغيرها من العلاقات الاجتماعية المميزة أساسا للنظرة النمطية [١١]. لذا، نجد أن ميدان البحث يعج بالعديد من الدراسات التي لا يخرج موضوع النظرة فيها عن أي من هذه التغيرات. فهنالك دراسات عن النظرة النمطية للمرأة [٢]، والنظرة لكبار السن أو المعمرين [٣٢]، وأرباب الحرف والمتعلمين والمختلفين في الجنس [٣٤]، والجنسية [١٤ ؛ ٣٢]. والتشابه في وجود الصور المتعددة للنظرات النمطية للشعوب المختلفة يشير إلى تفشي الظاهرة. فمثلا، هنالك شبه إجماع بأن الأمريكيين جادون، والإيطاليين عاطفيون، والألمان حازمون، واليابانيين نشطون، والأفارقة كسالى، والعرب ماجنون [٤ ؛ ١١ ؛ ٣٤]. وليست النظرة مقصورة على ما بين الشعوب. إذ أن هناك شبه اتفاق بين أفراد المجتمع الواحد بأن أهل الجنوب غير أهل الشمال كما هي الحال بين أفراد الشعب الأمريكي. والسود غير البيض، فالبيض نشطون بينما السود كسالى [٣٢]، ويصدق ذلك على أهل الشمال وأهل الجنوب من أبناء الشعوب الأوروبية في نظراتهم المتبادلة لبعض [٣٦]. وعلى الرغم من أن الشواهد حول النظرة النمطية ليست قطعية، إلا أنه من المؤكد انتشار بعض النظرات حول الشعوب والأفراد بين العامة والخاصة من الناس. وأن الاختلاف في النظرات يعكس حال التوتر

وطبيعة الاتصال بين الجماعات [٣٢ ؛ ٣٧]. ومن الملاحظ أيضا أن الجماعات التي تحظى بتفشي النظرة لها هي الجماعات ذات التأثير والأكثر اتصالا بالآخرين. وهذا ما ندركه عند ملاحظتنا لأحاديث الناس اليومية. إذ غالبا ما نجدهم يصفون الأمريكيين بالقوة والجدية واليابانيين بالدقة والتفوق. لكننا لا نسمع مثل هذه النظرات الإيجابية عن أناس من شعوب أخرى قد يفوقون الأمريكيين واليابانيين في تلك الصفات كالصينيين والكوريين. هذا وإن كانت النظرة النمطية عملية حكم قاصرة، إلا أن ذلك لا يعني أنها مجانبة للصواب. إذ أنها في الحقيقة طرق يسيرة للتفكير في تحليل البيئة الاجتماعية. وقد تعكس شيئا من لب الحقيقة [٢٤ ، ص ٣١٧]. وهكذا تبقى احتمالية أن لهذه النظرة أصلا من حقيقة، وهو ما يعرف بفرضية لباب الحقيقة kernel of truth hypothesis. وحتى وإن كانت النظرة تنطوي على تمييز أو تحيز ضد من هم خارج الجماعة، فإنها قد تعكس تقويما حقيقيا لصفات تلك الجماعة. إن النظرة النمطية للجماعة الاجتماعية مبنية جزئيا على الصفات الموضوعية لتلك الجماعة المستهدفة بالنظرة [٣٨]. وهذا بالطبع لا ينفي أن النظرة النمطية لجماعة ما تماما صحيحة، أي أنها وصف موضوعي تام لصفات تلك الجماعة، أو ما يعرف بنظرية حصاد الحقيقة grain of truth في تفسير النظرة النمطية [٣٩].

الدراسات السابقة

أسهم نشوء ظاهرة الاعتداد بالانتماء للقوميات وتزايد حدة الصراع بين أبناء الشعوب والمجتمعات إلى حد كبير في نشوء ظاهرة الاهتمام بدراسة النظرة النمطية بين الشعوب لبعضها من جانب النفسيين الاجتماعين. وقد كشف البحث المكثف على النظرة النمطية عن ذخيرة من المعلومات المفيدة من ذلك: ١- ما ورد من أوصاف متباينة لأبناء الشعوب المختلفة، كوصف الأمريكيين بالجدية، والألمان بالعصامية، والإيطاليين بالعاطفية، والسود بحب اللهو ؛ ٢- ما قيل من أن النظرة النمطية تتأثر بقوة بالأحداث

التاريخية وتعزز بما تبثه وسائل الإعلام [٩ ؛ ١٥]. وعليه، قد يصدق حتى هذا الحين ما سبق أن قيل من أنه متى ما كانت الدعاية عبر ثقافية. وتوافر العديد من الوكالات الإعلامية لنقل النظرة النمطية حول العالم، فإن التشابه في النظرة لجماعة معينة سيكون تأثيرا لهذا الانتشار الواسع للدعاية. وليس بالضرورة انعكاسا لسلوك أفراد هذه الجماعة. وإذا سلمنا بصحة هذا التفسير، فإن التشابه في النظرة النمطية عبر الثقافات قد يكون وظيفة للاتصال بالنظرة أكثر منه وظيفة للاتصال بأعضاء جماعة من ثقافة بعينها [٤١، ص٤]. ٣- أن الاختلاف في نوع النظرة النمطية يعود - في جانب منه - إلى طبيعة العلاقة بين الجماعة مصدر النظرة والجماعة موضوع النظرة [١٣]. والعديد من البحوث كشفت عن أن التغير في النظرة له علاقة بالتغير في الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. فقد لاحظ كارلنز، وجوفمان، وولترز [٤٢] تزايدا في النظرة النمطية للشعوب (اليابانية، والألمانية، والإنجليزية، والإيطالية، والتركية، والصينية) ماعدا السود ما بين الخمسينيات والستينيات. ويرى ترايندس [٤٣] أن للأحداث التاريخية والمعايير الاجتماعية تأثيرها على التحول في النظرة حيث تسمح أو تمنع التعبير عن ازدراء الأمم أو الأجناس الأخرى. يصدق ذلك ما انتهت إليه دراسة بيتي وأغا هي وسبنسر [٤٤] من وجود نظرة نمطية للعرب، سلبية ومتطرفة بين الإيرانيين إبان الحرب العراقية - الإيرانية.

هذا، وقد تستمد النظرة النمطية جذورها من نوعية الأوساط الاجتماعية الثقافية للأفراد، إذ يؤصل في تلك الأوساط للنظرة النمطية للآخرين من خارج الجماعة والمجتمع [٣٩]. ومن ثم فإن لوكالات التنشئة الاجتماعية والوقائع والأحداث في تلك الأوساط تأثيرها على نوع النظرة النمطية التي يحملها أفراد جماعة ما نحو جماعة أخرى [٩]. وهذا مادعى كاتز وبرادلي [٣٠] إلى أن يريا في النظرة النمطية نتاجا للتنشئة الاجتماعية. على افتراض أن النتيجة التي حصلا عليها لا تعكس بالضرورة الاتصال الواقعي للعلاقة بين الأشخاص موضوع بحثهم والجماعات موضوع النظرة أكثر من أنها انطباعات ناجمة عن

تأثير معطيات التنشئة السابقة لهؤلاء الأشخاص [٤٥ ، ص ١١]. وتظهر تأثيرات معطيات تلك الأوساط في عمليات معرفية مختلفة كالارتباط الوهمي أو وهم الارتباط illusory correlation والمتمثل في نزعة الأفراد إلى تعميم ما كان واضحا من صفات بعض أفراد جماعة ما على سائر أعضاء تلك الجماعة [٤٦ ، ص ١٣٦].

وعلى مستوى الخصائص الشخصية للأفراد ، تلعب الدافعية والوجدان دورا واضحا في التنميط من خلال تأثيرهما على إدراك الأشخاص [٢٣] وأن الوجود الفعلي للنظرة النمطية يرتبط دائما باستجابات انفعالية [١٣ ، ص ٦٥]. إذ تتأثر النظرة النمطية بأحوال الأشخاص المزاجية ، عكرة كانت أو رائقة [٢٨]. كما انتهت بعض الدراسات إلى أن لمتغيرات العمر ، والجنس ، ومستوى التعليم ، والتدين ، والمستوى الحضاري والمهني علاقة بالاختلاف في نوع النظرة النمطية لمن هم خارج الجماعة [١ ؛ ٢ ؛ ٤-٦ ؛ ٣٤ ؛ ٤٤ ؛ ٤٧].

الاتصال والنظرة النمطية

تؤكد بعض الدراسات السابقة بأن النظرة النمطية تميل للاستقرار مع طول الزمان. وتظهر تغيرا ملحوظا مع التغير في العلاقات بين الجماعات ومع اكتساب معلومات جديدة حول من هم خارج الجماعة [١٧ ؛ ٦]. ففي إعادة للدراسة الرائدة لكاتز وبرالي [٣٠] من قبل جلبرت [٤٨] ، وفي نفس المكان بفارق زمني بين الدراستين بلغ عشر سنوات ، وجدا أن النظرة النمطية لنفس الجماعة متشابهة. على أن هنالك ما يشير إلى تلاشي النظرة الماضية. إذ بدت النظرة اللاحقة أضعف من سابقتها. وقد يعزى ذلك إلى غياب النظرة النمطية الماضية لهذه الجماعات من وسائل الإعلام ، وزيادة المعرفة بالثقافات الأخرى بين طلاب الجامعات الأمريكية في الخمسينيات عنها في الستينيات.

والأبحاث التي أجريت منذ الجهود الأولى لكاتز وبرالي [٣٠] ترى بأن النظرة يتم تعلمها أولا عن طريق التفاعل مع الأسرة والأصدقاء والمدرسين وغيرهم [٩ ؛ ٣١]. إذ يسهم هذا التفاعل في تشكيل معايير معرفية للحكم على صفات جماعة معينة. كما يمكن أن تنمو النظرة النمطية من خلال التفاعل المباشر مع الأشخاص موضوع النظرة. وهذا بدوره يوحي بأن النظرة النمطية عادة ما تنشأ عن مصدرين رئيسين: مصدر غير مباشر، وآخر مباشر. فالمصدر الغير مباشر ويعرف بالاتصال بالنظرة [٤١] وسيطة الجماعة المرجعية للفرد صاحب النظرة أو وسائل الإعلام. بينما يتمثل المصدر المباشر بالاتصال الفعلي لصاحب النظرة بموضوع النظرة. ومهما يكن فإن النظرة تكون عرضة للتعديل أو التحوير من خلال الاتصال المباشر. فقد كشف بروثرو ومليكيان [٤١] عن تغير في نظرة العرب للأمريكيين، مقارنة بنظرتهم لجماعات أخرى، عن ماكانت عليه من قبل، بعد اتصالهم مباشرة بالأمريكيين. وفي سلسلة من الدراسات على نظرة الأمريكيين النمطية لليونانيين وجد ترايندس وفاسيلو [٢٤]، وكذلك فاسيلو وترايندس ومجوير [٤٩] أن الأمريكيين ينظرون لليونانيين، بغض النظر عن مقدار اتصالهم بهم، على أنهم غير منظمين وكسالى وغير أكفاء. لكنهم وجدوا أن مظاهر لهذه النظرة قد تغيرت مع زيادة مقدار الاتصال باليونانيين. "إذ كلما زاد الاتصال باليونانيين كلما أصبحت صفات اليونانيين في نظر الأمريكيين إيجابية. ومع زيادة الاتصال تصبح النظرة أكثر تنوعا [٤٣]." وقد لاحظ ولكي وينج شانج [٥٠] تحولا في النظرة للصينيين في نيوزيلاندا خلال هذا القرن عن قرون مضت من أقلية غير مرغوب فيها إلى أناس مقبولين: جادين وناجحين أكثر من الأوروبيين. وأوضح دفيدو وزملاؤه [٥١] بأن اتجاهات بعض البيض من الأمريكيين نحو السود في الولايات المتحدة قد أصبحت أقل سلبية عن ما كانت عليه في الماضي. وأبعد من ذلك أن أعمالا أخرى أشارت إلى أن الوعي بالاختلاف بين أعضاء الجماعة الواحدة يزداد كنتيجة للاتصال بأعضاء تلك الجماعة [٣٨]. وأن هنالك تباينا في نظرة الأعضاء من

نفس الجماعة تبعا للاختلاف بينهم في مقدار الاتصال بغيرهم. فقد وجد ياسين [٦] أن من لم يسبق لهم السفر من الطلاب المصريين أكثر إيجابية في نظرتهم النمطية للمصريين من الطلاب الذين سبق لهم السفر خارج مصر. ووجد الدخيل الله [٥٢] أن من له اتصال أكثر بالأمريكيين من السعوديين كان أكثر إيجابية في اتجاهه نحو الأمريكيين كأفراد.

من جانب آخر، هنالك من البحوث ما يشير إلى غياب العلاقة بين النظرة النمطية والاتصال. إذ لم يجد باسو وآمس [٥٣] في دراستهما لاتجاه عينة من الطلبة الهنود نحو الولايات المتحدة ارتباطا بين الاتصال قبل القدوم للولايات المتحدة والاتجاه الإيجابي نحوها، لكنهما وجدا أن للاتصال بعد القدوم إليها علاقة واضحة بالاتجاه الإيجابي نحوها. وانتهى (تنج لي وأوتاتي [٣٨] إلى أن لا ارتباط بين الاتصال (أوليا كان أم ثانويا) والنظرة النمطية المتبادلة بين الصينيين والأمريكيين. وأبعد من هذا، أكدت دراسة تجريبية لكل من جن نج ولندساي [٥٤] على الإخفاق في تأييد ما عرف بفرضية العلاقة بين النظرة النمطية والاتصال.

فرضية العلاقة بين النظرة النمطية والاتصال Stereotype- contact hypothesis

تعتبر فرضية العلاقة بين الاتصال والنظرة النمطية من أقدم الحقائق في تاريخ علم النفس الاجتماعي [٣٩]. والافتراض الرئيس الذي تقوم عليه الفرضية هو أنه لو جمعت أفرادا من جماعات مختلفة (عرقا ووطنا وثقافة) لاكتشفت بأنهم بشر. وأن هنالك تصورا خاطئا (عاما أو محددا) من قبل كل فرد منهم تجاه الآخر يمكن تعديله عن طريق التبادل بمعلومات أكثر دقة حول كل منهم. وبقدر ما يبدأ هذا التصور الخاطئ بالزوال نتيجة لاتصالهم ببعض، بقدر ما تتغير النظرة وتتلاشى مظاهر التحيز والتفرقة. وهنالك العديد من الأسباب تجعل من الاتصال عاملا فاعلا في تحوير أو تغيير النظرة النمطية. وهي كما

لخصها بارون وبايرن وجونسون [٣٢ ، ص١٤٠] من واقع مراجعتهم لدراسات سابقة لفرضية العلاقة بين الاتصال والنظرة النمطية :

١ - أن زيادة الاتصال بين الأشخاص من جماعات مختلفة يزيد من التعرف على التشابه بينهم. والتشابه المدرك يعزز من التجاذب المتبادل.

٢ - إذا كانت النظرة النمطية تقاوم التغيير فإن تغييرها ممكن عن طريق التعرض لقدر كاف من المعلومات التي تتعارض معها ، أو من خلال مقابلة عدد كاف من الأفراد الذين يشذون في صفاتهم عن ما ورد فيها.

٣ - قد تساعد زيادة الاتصال على تعطيل ما قد يقع فيه صاحب النظرة من وهم التجانس بين الأفراد من خارج الجماعة التي ينتمي لها .

وهكذا ، فإن مجرد الاتصال شرط غير كاف [٥٥]. إذ قد يكون الاتصال مصدر استياء لهما [١٠]. وحتى يؤتي الاتصال ثماره في تحسين مستوى العلاقة بين الأعضاء من جماعات مختلفة ، يجب أن يكون الاتصال على قدر من التكرار والدوام والقرب بما يسمح بنمو علاقة ذات معنى بين أعضاء الجماعات المختلفة. كما يجب أن يكون المشاركون في موقف الاتصال متماثلين في المكانة. وأن ينطوي الاتصال بينهم على نشاط يتطلب تعاونا [٣٩ ، ص ٢٣٧]. وقد انتهى كثير من الدراسات على أن مثل هذه الظروف هي المحدد الفعلي لطبيعة النظرة النمطية بين الأفراد من جماعات مختلفة عند اتصالهم ببعض [٣٢]. ومن هذه الدراسات ما كان تجريبيا ومنها ما أجري على جماعات في مخيمات صيفية ، ومراكز سكنية وأوساط عمل وغير ذلك من المواقف الحياتية (للمزيد انظر [١١ ؛ ١٣ ؛ ٤٣ ؛ ٥٦ ؛ ٥٧]). فلكي يحقق الاتصال تأثيره الإيجابي لابد من توافر تلك الظروف المساعدة على تشكل نظرة إيجابية. وكلما كانت الظروف في صالح طرف آخر فالاحتمال أكبر بأن تكون النظرة سلبية.

الفرضيـــــات

مادام أن للاتصال بين الأفراد والجماعات تأثيراته. إذ مع الاتصال تقل وتخفض مظاهر التعصب [٤٠]. ومع زيادة الاتصال تزداد النظرة وضوحا وقد تصبح إيجابية [٣٣]. على افتراض أن التقاء جماعتين مختلفتين في العرق أو الدين تخفف من ما بينهما من مشاعر التحيز والعداء، بل قد يكون ذلك مدعاة لنمو علاقات وثيقة مصحوبة باتجاهات إيجابية [٥٨]. إذ أن نوعية الاتصال تتيح فرصة لاختبار حقيقة النظرة. وبازدياد الاتصال تتعرض النظرة النمطية للتثبيت أو التغير. فإذا كان محتوى النظرة يصف موضوع النظرة بالكرم. وتسنى لمن يحمل هذه النظرة أن يتصل بموضوع النظرة (الطرف الأخر في العلاقة). فاكتشف من واقع اتصاله به أنه كذلك. فالرجل كريم. فبدهي أن تتعزز نظرته الإيجابية له. ولو افترض بأن محتوى النظرة كان سلبيا كالنظرة للموضوع (الطرف الآخر في العلاقة)، بأنه عنيد أو مشاكس. واكتشف من واقع اتصاله به بأنه خلاف ذلك (لين وسمح). فإن من المتوقع أيضا أن يحدث تغير في نظرته السابقة له لتصبح إيجابية بفعل تأثير ما استجد من معلومات لاتصاله المباشر به. ويعرف مثل هذا الأثر - من وجهة نظر معرفية - بالتثبت السلوكي من صواب النظرة النمطية [٥٩]. وليس بالضرورة أن يقود الاتصال إلى نظرة إيجابية للموضوع فذاك يتوقف على نوع الخبرة مع موضوع النظرة التي أفضى إليها الاتصال. وفي كلتا الحالتين يبقى أن للاتصال تأثيره. وتأثيره يتمثل في التعرف على حقيقة النظرة التي يحملها الفرد عن موضوع النظرة. فالاتصال وسيط في تثبيت أو تحوير النظرة لتجدد المعرفة بموضوع النظرة. وإذا ما أخذنا في الاعتبار ما كشفت عنه الأعمال الأولى للنظرة النمطية من أن الناس لديهم نظرة نمطية للأشخاص من خارج جماعاتهم حتى وإن لم يروهم قط من قبل [١١]. وكذا القول بأن النظرة النمطية تتأكد مع قلة المعرفة بموضوع النظرة. إذ أن المعرفة القليلة بالآخرين تجعلنا نعمم صفاتا تخص القليل منهم على كل من ينتسب إليهم [٤٣]. فإن الاتصال بالنظرة سوف يسهم في القول بنفس النظرة، أي

تكرارها لأنه لم تتوافر للشخص فرصة للتثبت من حقيقة ما يتصف به موضوع النظرة. وإذا كان من الثابت أن لمجرد الاتصال مباشرة مع موضوع النظرة تأثيره على تغير النظرة وهو ما يعرف بفرضية مجرد التعرض mere- exposure [٣٤، ص ٣٨١]، فإننا نتوقع بأنه سيكون هناك فرق بين الاتصال بالنظرة ومجرد التعرض المباشر لموضوع النظرة. لأن التعرض مباشرة لموضوع النظرة سوف يمكن الفرد من بلورة انطباعات معينة عن ذلك الموضوع قد تختلف في محتواها عن نظرته السابقة له. وذلك بفعل خبرته المباشرة معه. كما نتوقع بأن هذه النظرة المستجدة ستكون إيجابية لأنها مشوبه بالدهشة التي غالبا ما تصاحب النظرة لأول وهلة. وقد ثبت من واقع نتائج البحث في الانطباعات الأولية بأنها غالبا ما تكون نمطية وذات تأثير على ما قد يتلو من مواقف لصاحب النظرة مع موضوع النظرة [١٨، ص ٣٠٩]. وتزداد مثل هذه التأثيرات للاتصال بازدياد طول الإقامة في البلد المضيف. فطول الإقامة محدد لنوع الاتصال ومداه [١١]. هذا وإن كان للتعليم تأثيره على السلوك والالتزام المهني [٦٠]، فإننا نتوقع تباينا بين أفراد عينة الدراسة الحالية في النظرة النمطية تبعا للاختلاف بينهم في مستوى التعليم ونوع المهنة. فضلا عن أن التعليم مؤشر على عمق الخبرة [٦١]. والنظرة تتأثر ـ كما أسلفنا ـ بنوع الخبرة. كما أن من الثابت أن المهن تختلف في خصائصها. ومن مظاهر الاختلاف بينها اختلافها في مستوى ونوع الاتصال بين القائمين عليها [٦٢]. ومن المتوقع أيضا التباين بينهم في النظرة للسعوديين تبعا للاختلاف بينهم في الديانة. إذا ما قدرنا بأن التماثل والتشابه في القيم والمعايير الاجتماعية بين الأفراد مدعاة للتجاذب أو التنافر [٦٣]، وللتميز أو التحيز [١٣]، وتظهر مثل هذه التأثيرات في شكل نظرة نمطية لمن هم خارج الجماعة [١٣، ص ٦٣]. وقد كشفت دراسات سابقة لنظرة الغربيين للعرب والمسلمين عن مثل هذه النظرة كتأثير لتباين الخلفية في التاريخ والدين. من ذلك دراسات كل من السعيد [٨]، وسليمان [٦٤]، وسالم [٦٥].

وبناء على ما جادل به الباحث أعلاه صاغ ما يلي من فرضيات أدناه :

١- أن النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد العينة قبل القدوم إيجابية.

٢- أن النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد العينة بعد القدوم إيجابية.

٣ - هنالك فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم والنظرة لهم بعد القدوم. وأن النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم أكثر إيجابية.

٤ - لا فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم وفقا لمتغيرات العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي.

٥ - هنالك فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم وفقا لمتغير مستوى التعليم.

٦ - هنالك فرق واضح الدلالة في النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم وفقا لمتغير الديانة.

٧ - لا فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم وفقا لمتغيرات العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي.

٨ - هنالك فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم وفقا لمتغير مستوى التعليم.

٩ - هنالك فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم وفقا لمتغير نوع المهنة.

١٠ - هنالك فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم وفقا لمتغير الديانة.

١١- هنالك فرق واضح الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم وفقا لمتغير فترة الإقامة في السعودية.

١٢- هنالك علاقة بين الاتصال غير المباشر بالسعوديين والنظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم.

١٣ - هنالك علاقة بين الاتصال المباشر بالسعوديين والنظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم.

إجراءات الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة الحالية هو مجموعة أفراد العمالة المقيمة في السعودية والعاملين في جامعة الملك سعود، كبرى الجامعات السعودية بمدينة الرياض ـ المملكة العربية السعودية، على مختلف لغاتهم (عرب وغير عرب)، وجنسياتهم، ودياناتهم، ومستوياتهم الوظيفية. يمثل وجودهم في السعودية اتصالا مباشرا مع السعوديين. إذ لاشك أن الفرد منهم ـ بمجرد وجوده في السعودية ـ معرض للاحتكاك بالسعوديين. ليسهم مثل هذا الاحتكاك في تشكيل انطباعات معينة عن صفاتهم، تبعا للمواقف التي يتعرض خلالها للاحتكاك بهم. ونظرا لأن الهدف الأساس من إقامتهم هو العمل في مهن مختلفة. فإن التنوع في طبيعة مهنهم سوف يوفر فرصا متنوعة للاحتكاك بالسعوديين في بيئة أعمالهم.

تم توزيع ما عدده ١٧٢٨ استبانة، وهو ما يقابل حجم العينة التي تم سحبها سحبا عشوائيا بسيطا من سجلات التوظيف بالجامعة، وتمثل نصف العاملين في الجامعة من المقيمين. ويستثنى منها الأميون من غير المتعلمين، والعاملون بالمستشفيات الجامعية، ومنسوبو كلية الطب، لأسباب فنية تتعلق بمطالب الإجابة عن بنود الاستبانة عند الفئة الأولى منهم. وأخرى إدارية تتعلق بطبيعة ظروف عمل الفئة الثانية منهم. ويمثل هذا العدد بالتمام ما نسبته ٣٩٪ من العاملين في الجامعة من أفراد العمالة المقيمة. ولا يدخل في ذلك العاملون في الجامعة لحساب مؤسسات خاصة تعمل بالتعاقد مع الجامعة كشركات النظافة والصيانة والتشغيل. كان العائد من ما تم توزيعه ٤٥٠ استبانة. استبعد منها ما عدده ٤٦

استبانة لعدم اكتمال تعبئتها من قبل المجيبين عنها. أو لعدم وجود المستهدفين بها أثناء فترة التوزيع. عليه كان العدد الفعلي لأفراد العينة التي تم على أساسها كتابة هذا البحث ٤٠٤ فقط. ويمثل هذا العدد تقريبا ٢٣،٤٠٪ من مجموع أفراد العينة. وتوزع أفراد العينة بنسب متباينة بين جنسيات مختلفة (آسيوية، وأفريقية، وأوروبية، وأمريكية). ويجدر التنويه بأن الباحث عانى الكثير في سبيل الحصول على عدد أكبر من الاستجابات إلا أن جهوده باءت بالفشل. وقد يعزى السبب - في جانب منه - إلى حساسية الموضوع نفسه مادام أنه يوحي للمستجيب بأن فيه مساسا بمصالحه.

الأداة والقياس

لقياس متغيرات الدراسة بما يمكن من الإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، قام الباحث بتصميم أداة (استبانة) احتوت على: أ) قوائم تقدير الصفات محتوى النظرة؛ ب) أسئلة عن مدى اتصال أفراد العينة بالسعوديين؛ ج) أسئلة خلفية عن الخصائص الديموجرافية لأفراد العينة (الملاحق ١، ٢، ٣) على التوالي. واستخدمت البيانات التي تم جمعها باستخدام هذه الأداة لقياس متغيرات الدراسة. وما يلي وصف لكيفية قياس المتغيرات الرئيسة في هذه الدراسة.

١- قياس النظرة النمطية

تمثل الصفات التي يتكرر القول بها حول أعضاء جماعة ما - إجرائيا - النظرة النمطية لهم. كما أن الاتفاق بين الأعضاء في جماعة ما على وجود هذه الصفات بين الأعضاء من جماعة أخرى برهان على وضوح النظرة النمطية. وعلى أي حال، تتعدد أساليب قياس النظرة النمطية. من ذلك ما يعرف بقوائم الاختيار check lists. ابتكرها في الأصل كاتز وبرالي [٣٠]. وتستخدم في الكشف عن إجماع نظرة جماعة ما لجماعة أخرى

عن طريق الاختيار من قائمة للصفات تلك الصفات التي يعتقد بأنها الأفضل في وصف الجماعة موضع السؤال. وتتألف النظرة النمطية من تلك الصفات التي ذكرت من قبل أكبر عدد من المستجيبين. ومنها ما يعرف بأسلوب النسب المئوية percentage ، والذي يستخدم لتحديد مدى تفشي مجموعة من الصفات في وصف جماعة ما، عن طريق الإشارة إلى نسبة الأعضاء من الجماعة الذين يتصفون بكل صفة. وتتألف النظرة النمطية من تلك الصفات التي يرى المستجيبون بأنها وصف للنسبة الغالبة من أعضاء الجماعة موضع السؤال. ومنها ما يعرف بفنيات النسبة التشخيصية diagnostic ratio ، وتستخدم في تحديد الصفات التي تميز جماعة بعينها عن سائر الناس، عن طريق الإشارة إلى النسبة من الناس الذي يتصفون بقائمة من الصفات دون غيرهم، أي اختلافهم عن سائر الناس في كل صفة. وتتمثل النظرة النمطية في تلك الصفات ذات النسب العالية. يضاف لذلك فنيات من نتاج أعمال البحث في معالجة المعلومات، هي الفنيات المعرفية التالية: ١) فنيات الأنموذج الأصلي أو البروتوتايب ـ prototypes ؛ ٢) فنيات الشبكة network (للمزيد حول هذه الأساليب انظر: [٣٥]). والأنموذج الأصلي للجماعة أو البروتوتايب يشير إلى متوسط الصفات لتلك الجماعة أو ما يعرف بالخصائص الأصيلة للجماعة typical characteristics. ولتقويم النظرة النمطية باستخدام هذا الأسلوب في قياس النظرة النمطية، يطلب من المستجيبين عادة أن يشيروا إلى الصفات التي يرون بأنها مما يتصف به العضو الأصلي من الجماعة موضع السؤال. وأسلوب الباحث في قياس النظرة النمطية لأفراد العينة من العمالة المقيمة في السعودية أشبه ما يكون بهذا الأسلوب أو ما يعرف بالبروتوتايب ـ prototypes.

في البحث الحالي، كان هناك قائمة مؤلفة من ٧٨ صفة. تم تأليف هذه القائمة من واقع ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة للنظرات النمطية حول أبرز الصفات التي عادة ما توصف بها الشعوب والجماعات. كان التصميم الأول لما تضمنته هذه القائمة من

صفات باللغة الإنجليزية، وترجمت إلى العربية من قبل الباحث نفسه. بعدها، عرضت القائمة على أساتذة في تخصصات الترجمة واللغة الإنجليزية، حيث طلب منهم الحكم على مدى التطابق بين المعنيين، مع التأكيد على المعنى الأكثر شيوعا وتداولا باللغة العربية. وقد أسفرت النتيجة عن تطابق كبير مع اقتراح بعض التعديل على بعض معاني هذه الصفات لتكون أقرب في المعنى لذهن القارئ. بعد إجراء التعديل المقترح، تم عرض نفس القائمة على متخصصين من أقسام علم النفس، والاجتماع، والإعلام، لتحديد ما يرونه أكثر انطباقا على السعوديين من هذه الصفات في نظر الآخرين. وقد أسفر ذلك عن استبعاد بعض الصفات التي يرى البعض منهم أنه لا يمكن أن يوصف بها السعوديون من قبل غير السعوديين من المقيمين. وكانت النتيجة أن اقتصرت الدراسة على ٧٤ صفة فقط أجمع المشاركون في التحكيم على أنها الأنسب في التعبير عن نظرة المقيمين للسعوديين وتتألف في مجموعها من ٣١ صفة إيجابية، و ٤٣ صفة سلبية. نظمت الصفات في قائمتي تقدير باللغتين العربية والإنجليزية (ملحق رقم ١) باستخدام نموذج التدرج في الاستجابة على النحو التالي:

الكرم ٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧

قدمت للمستجيب من أفراد العينة على أساس أنها صفات يمكن أن يوصف بها الأفراد. وطلب من المستجيب أن يدلي بانطباعه الشخصي عن مدى توافر كل صفة من هذه الصفات في السعوديين. وتضمن السؤال، أن يضع دائرة حول الرقم الذي يمثل درجة انطباعه عن السعوديين فيما يتعلق بكل صفة قبل وبعد القدوم للسعودية. القيمة (صفر) تشير إلى غياب تلك الصفة في السعوديين. والقيمة (٧) تشير إلى وجودها فيهم بدرجة عالية. تم تطبيق القائمتين بصيغتهما النهائية على أفراد العينة المختارة بنوعيها العربية وغير العربية. كانت معظم الصفات في صيغة المصدر تفاديا لأي حرج قد ينجم عن إحساس المستجيب بصعوبة وصف السعوديين مباشرة بمثل هذه الصفات. ويمثل مجموع الإجابة

عن جميع الصفات المختارة من بين الصفات المعطاة على قائمتي الصفات "النظرة النمطية الكلية" لأفراد العينة. وقد استخدم متغير النظرة النمطية الكلية أو (مجمل النظرة) أساسا لاختبار فرضيات الدراسة.

٢ - قياس الاتصال

الافتراض الأساس الذي يقوم عليه قياس الاتصال، أن الاتصال بين السعوديين وغير السعوديين قائم، ممثلا بالوجود الفعلي للمقيمين بين السعوديين. لكن هنالك اعتقاد مؤداه بأن هذا المقيم قد لا يخلو من نظرة مسبقة للسعوديين مصدرها توقعاته المبنية على معرفته بهم بمصادرها المختلفة كالأقارب، والأصدقاء، والوسائل المختلفة للإعلام، خاصة في عصر تقدم فيه الإعلام، وأصبح بفعله الناس على اتصال وإن لم يكن مباشرا. من هنا كان هنالك قياس لنوعين من الاتصال:

أ) *اتصال غير مباشر*: مصدره الأقارب والمعارف ووسائل الإعلام. وقد تم قياسه بسؤال المستجيب مباشرة عن مصادر معلوماته عن السعوديين قبل قدومه للسعودية، السؤال رقم (١ أ)، ملحق رقم٢. ويعبر هذا النوع من الاتصال عن الاتصال بالنظرة للسعوديين. وليس الاتصال الفعلي بالسعوديين. وهذا النوع من القياس يسهل التعرف على ماهية النظرة النمطية المتداولة في الوسائط المختلفة للاتصال غير المباشر. عدد بنود هذا المقياس ١٢بندا.

ب) *اتصال مباشر*: مصدره التعرض مباشرة للسعوديين. ويتمثل هذا التعرض بانتقال المقيم للبلد المضيف (السعودية). وقد ثبت بالبحث أن لمجرد التعرض للآخرين تأثيره على الموقف منهم [١٨]. والانتقال من بلد لبلد غير البلد الأصلي كما هو حال المقيمين في السعودية يمثل نوعا من التعرض المباشر للآخرين وثقافتهم. وبما أن للتعرض للآخرين تأثيره على الموقف منهم، فإن مثل هذا الاتصال قد يمنح المقيم الفرصة لاختبار

نظرته النمطية السابقة للسعوديين. والاعتقاد السائد أن الاتصال المباشر أكثر فاعلية في تحوير النظرة النمطية [٣٩]. ويعرف الاتصال على هذا الأساس بأنه التعرض لقيم وأعراف وسلوك السعوديين من خلال الاصطدام المباشر بها. ويترجم إجرائيا بمقدار الاتصال الشخصي للمقيم مع السعوديين. فكل مقيم يقوم بالعديد من أنماط السلوك اليومي. فإذا كان جزءا منها مع سعوديين، فإن هذا يعني أن مقدار اتصاله بالسعوديين عال. وإذا لم يكن له ـ في الغالب ـ اتصال مع السعوديين، فإن اتصاله بهم يعتبر متدنيا. والاتصال المتوسط يتضمن اتصالا بالسعوديين لكنه قليل نسبيا. عدد بنود هذا المقياس ٤٠ بندا. (الأسئلة رقم [ب، ج، د] ملحق رقم ٢.

٣ - أسئلة الخلفية الديموجرافية

تضمنت الاستبانة أيضا أسئلة ديموجرافية حول العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم، والديانة، والحالة الاجتماعية ـ الاقتصادية وطبيعة المهنة، ومدة الإقامة في السعودية، (الملحق ج). جاءت هذه الأسئلة في مقدمة الاستبانة قبل السؤال عن الصفات. ويقصد من السؤال عنها التعرف على علاقاتها بمدى التباين في النظرة بين أفراد العينة. هنالك بالطبع أسئلة أخرى من مثل: الراتب الشهري، والجنسية، والموطن الأصلي، وزيارات المقيم السابقة للسعودية، وسفره لبلدان أخرى، وانطباعه عن الممارسات الثقافية السعودية. كذا سؤال عن مدى التشابه بين ما يراه في السعوديين من صفات وبين أبناء بلده. وآخر عن مدى رضاه عن الإقامة بالسعودية. على أن مثل هذه الأسئلة لم تدرج في التحليل الحالي. لأن دراسة علاقتها بالنظرة النمطية لم تكن من اهتمامات الدراسة الحالية.

تجريب الأداة

للتأكد من صلاحية الأداة (الاستبانة) لقياس متغيرات الدراسة الحالية، عمد الباحث إلى تطبيق الأداة على عينة عشوائية بسيطة تحمل خصائص العينة الأصلية من حيث إنهم مقيمون. كان مجموع أفراد هذه العينة ٥٠ طالبا من طلاب الجامعة الوافدين من بلدان مختلفة. ومن التحليل الأولي لاستجاباتهم اطمأن الباحث إلى سلامة الأداة: وضوح التوجيهات ومعاني المفردات، ووضوح النظرة وإمكانية التطبيق في صيغتها النهائية. وتجنب الباحث التطبيق على عينة من مجتمع الدراسة الأصلي تفاديا لأي حساسية قد تثيرها محاولة إعادة تطبيق الأداة بينهم. إذ قد يكون لمثل هذه الحساسية تأثيرها على معدل استجابات أفراد العينة الأصلية أو نوعية استجاباتهم.

صدق وثبات الأداة

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من إجراءات للتحقق من صدق وصلاحية أداة القياس، فقد تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات القوائم والمقاييس التي تضمنتها أداة القياس والدرجة الكلية لكل قائمة ومقياس. ويتضح من جدول رقم ١أ أو جدول رقم ١ب أن معاملات الارتباط لكل فقرة بالقائمة أو المقياس دالة إحصائيا. وقد تم عند التحليل النهائي للبيانات حذف غير الدال منها.

جدول رقم ١أ. معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات قائمة الصفات بالقائمة الكلية للصفات قبل وبعد القدوم

أرقام الفقرات	قبل القدوم	بعد القدوم	أرقام الفقرات	قبل القدوم	بعد القدوم	أرقم الفقرات	قبل القدوم	بعد القدوم
١	٠,٤٢١٧	٠,٦٢٣٢	٢٦	٠,٥٥٨٣	٠,٦٢٠٤	٥١	٠,٦١٣٣	٠,٦٩٠٧
٢	٠,٤٨٥٢	٠,٥٧٦٥	٢٧	٠,٦٣٦١	٠,٧١٦٨	٥٢	٠,٦٠٨٠	٠,٧٤٨٠

تابع جدول رقم ١أ

أرقام الفقرات	قبل القدوم	بعد القدوم	أرقام الفقرات	قبل القدوم	بعد القدوم	أرقم الفقرات	قبل القدوم	بعد القدوم
٣	٠,٤١٨٥	٠,٥١١٤	٢٨	٠,٤٨٢٣	٠,٥٧٣٩	٥٣	٠,٦٠٢٤	٠,٧١٦٣
٤	٠,٣١٤٨	٠,٣٩٠٤	٢٩	٠,٢١٥٣	٠,٣٦٤٨	٥٤	٠,٣٨٠٨	٠,٥١٨١
٥	٠,٤٥٠٨	٠,٥٦٤٢	٣٠	٠,٢٩٧٥	٠,٤٧٠٣	٥٥	٠,٦٢٥٠	٠,٧٣٥٣
٦	٠,٤٣٦٦	٠,٤٧٠٤	٣١	٠,٦٠٤٨	٠,٦٩٠١	٥٦	٠,٤٨٨٤	٠,٥١٣٨
٧	٠,٤٥٦٩	٠,٥٢٤٣	٣٢	٠,٣١٢٠	٠,٥٢١٨	٥٧	٠,٥٧٥٧	٠,٦٢٦٩
٨	٠,٢٩٧٤	٠,٤٨٤٧	٣٣	٠,٦٤٣٤	٠,٧٢٣٥	٥٨	٠,٤٠٥٣	٠,٤٥٦٤
٩	٠,٥٠٧٦	٠,٥٨٥٤	٣٤	٠,٠٨٤٤	٠,٠٩٠٤	٥٩	٠,٥١١٧	٠,٥٨٠٢
١٠	٠,٢٥٧٢	٠,٣٨٧٦	٣٥	٠,٨٤٦٣	٠,٦٤٤٩	٦٠	٠,٥٨٤٤	٠,٦٣١١
١١	٠,٣٥٨٣	٠,٤٤١٢	٣٦	٠,٥٥٨٢	٠,٦٨٩٧	٦١	٠,٣٩٨٢	٠,٥٤٢٤
١٢	٠,٣٣٥٢	٠,٤٠٥٠	٣٧	٠,٢٧٠٢	٠,٣٠٨٨	٦٢	٠,٤٨٨٢	٠,٥١٥٧
١٣	٠,٤٤٢٨	٠,٥٠٨٥	٣٨	٠,٣٥٦٦	٠,١٧٩١	٦٣	٠,٣٥٨٧	٠,٤٠٥١
١٤	٠,٣١٦٥	٠,٤٤٩٩	٣٩	٠,٥٢١٢	٠,٦٧١٦	٦٤	٠,٣٩١٣	٠,٥٠٠١
١٥	٠,٤١٠٢	٠,٤٦٨٥	٤٠	٠,٤٨٢٣	٠,٥٣٢٦	٦٥	٠,٦١١١	٠,٧٢٢٥
١٦	٠,٣١٨٩	٠,٣٥٩٠	٤١	٠,٥٨٦٢	٠,٦٥٥٥	٦٦	٠,٥٦٠٧	٠,٦٥٦١
١٧	٠,٥٠٧٤	٠,٦٤٣٠	٤٢	٠,١٩٣٩	٠,٢٣٢٢	٦٧	٠,٤٧٣٠	٠,٥٦٨٦
١٨	٠,٤٥٧٥	٠,٦٢٨٩	٤٣	٠,٤١٢٧	٠,٥٥٦٠	٦٨	٠,٤٨٤٧	٠,٤٧٢١
١٩	٠,١٦٨٠	٠,٣٨٩٥	٤٤	٠,٥٠١٥	٠,٥٨٩٥	٦٩	٠,٥٧	٠,٦٧٨٩
٢٠	•٠,١٢٠٤	٠,٢٢٤٤	٤٥	٠,٤٠٦٦	٠,٤٩٨٥	٧٠	٠,٢٧٢٢	٠,٤٣٥١
٢١	٠,٠٥٨٧	•-٠,١٠٣٥	٤٦	٠,٤٢٣٧	٠,٥٦٠٤	٧١	٠,٤٥٥١	٠,٦٠٠٣
٢٢	٠,٣٢٧٥	٠,٤١٧٧	٤٧	٠,٦٥١٢	٠,٧٢٥٧	٧٢	٠,٤٢٩٠	٠,٧٥٤٨
٢٣	٠,٤٥٥١	٠,٦٥٤١	٤٨	٠,٣٧١١	٠,٤٣٧٩	٧٣	٠,٤٣٩٩	٠,٥٩٢٦
٢٤	٠,٥٣١٨	٠,٦١٦٢	٤٩	٠,٤١٥٤	٠,٥٥٠٠	٧٤	٠,٤٦١٤	٠,٥٨١١
٢٥	٠,٥٦٥٨	٠,٧٢٩٢	٥٠	٠٥٤٩٢	٠,٦٤٤٨			

• دالة عند مستوى ٠,٠٥ وما سواها دال عند مستوى ٠,٠١ .

جدول رقم ١ب. معاملات ارتباط كل فقرة من فقـــرات مقياس الاتصال بالدرجة الكلية لكل بعـــد مـــن أبعاد مقياس الاتصال بنوعيه: الغير مباشر والمباشر:

الاتصال غير المباشر				الاتصال المباشر			
أرقام الفقرات	معاملات الارتباط	أرقام الفقرات	م الارتباط	أرقام الفقرات	م الارتباط	أرقام الفقرات	م الارتباط
أ١	٠.١٥٧٩	١ب	٠.٢٦٧٧	١ج	٠.٤٢٦٤	١د	٠.٠٦٣٨
أ٢	٠.٣١٣٥	٢ب	٠.٣٣٧٧	٢ج	٠.٥٥٢٦	٢د	٠.٢٤٧٤
أ٣	٠.٣٠٥٤	٣ب	٠.٣١١٩	٣ج	٠.٣٢٩٣	٣د	-٠.٠٠٦٧
أ٤	٠.٣٩٨٨	٤ب	٠.٣٤٧٥	٤ج	٠.٥٣٠٦	٤د	٠.٢١٥٧
أ٥	٠.٢٢٤٣	٥ب	٠.١٦١٨	٥ج	٠.٤٠٥٧	٥د	٠.٣٦٣٨
أ٦	٠.٣٣٢٣	٦ب	٠.١٧٣٣	٦ج	٠.٣٨٤٣	٦د	٠.٢٥١٢
أ٧	٠.٤٤٩٥	٧ب	•٠.١٣٤١	٧ج	٠.٥٨٤١	٧د	٠.٢٥١٢
أ٨	٠.٣٧١٣	٨ب	٠.٢٧٣٦	٨ج	٠.٥١٣٦	٨د	٠.٣٨٠٧
أ٩	٠.١١٨٢	٩ب	٠.٣٠٤٧	٩ج	٠.٤٦١٢	٩د	٠.٢٧٩٠
أ١٠	٠.٢٥٨٨	١٠ب	٠.٢٨٦٣	١٠ج	٠.٣٥٨٢	١٠د	٠.٤٤٠٧
أ١١	٠.٢٦٩٩	١١ب	٠.٢٢٠٢	١١ج	٠.٢٧٥٠	١١د	٠.٤٣٥٢
أ١٢	٠.٢٩٦٠	١٢ب	٠.٢٠٥٨	١٢ج	٠.٣٢١٢	١٢د	٠.٣٠٣٦
		١٣ب	٠.١٩٥٨	١٣ج	٠.٢٣٥٣	١٣د	٠.١٩٥٤
						١٤د	٠.٢٤٧٣

• دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وما سواها دال عند مستوى ٠.٠١ .

كما تم حساب ثبات كل قائمة ومقياس باستخدام معـامل ألفـا ـ كرونبـاخ. وقد أسفرت نتائج حساب معاملات الثبات لكل منها عن اتساق عال بين فقراتها على النحو التالي:

١ - قوائم تقدير الصفات قبل القدوم [٠.٩٢] و الصفات بعد القدوم [٠.٩٣].

٢ - مقياس الاتصال الغير مباشر [٠.٨٠].

٣ - مقياس الاتصال المباشر [٠.٧٠].

وجميع هذه المعاملات تشير إلى مستويات من الثبات واضحة ومقبولة تعزز من الثقة بكل قائمة ومقياس.

وضوح النظرة النمطية

في البدء هدف القياس إلى تحديد مايمثل من الصفات المعطاة لأفراد العينة في متن قائمة الصفات نظرة نمطية للسعوديين. ولبلوغ ذلك عمد الباحث إلى فرز الصفات التي تمثل في مجموعها النظرة النمطية للسعوديين وفقا لمعدل الاستجابة عن كل صفة. واستخدم الوسيط محكا رئيسا في عملية الفرز. كانت قيمة الوسيط للصفات الإيجابية والسلبية قبل القدوم ٣.٨٨ . بينما كانت قيمة الوسيط ٤,٤٢ للصفات الإيجابية، وللصفات السلبية ٣,٥٠ بعد القدوم. فما كان من الصفات (الإيجابية أو السلبية) في معدله فوق الوسيط أدرج ضمن محتوى النظرة النمطية للسعوديين. وما كان من الصفات (الإيجابية أو السلبية) دون الوسيط لم يدرج ضمن محتوى النظرة النمطية. وقد انتهت عملية الفرز إلى أن هنالك ٢٢ صفة تمثل النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم، وما عدده ٣٣ صفة تمثل النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم.

نوع النظرة النمطية

قد تكون النظرة إيجابية أو سلبية. وتعتبر النظرة للسعوديين إيجابية متى ما تضمنت أكبر عدد من الصفات ذات الصبغة الإيجابية. ويعبر عنها إجرائيا بمعدل درجات أفراد العينة مجتمعة على قائمة تقدير الصفات في بعدها الإيجابي، أي ما يمثل الحد الأعلى من الإيجابية. وعلى النقيض من ذلك، تعتبر النظرة للسعوديين سلبية متى ما تضمنت أكبر عدد من الصفات ذات الصبغة السلبية. ويعبر عنها إجرائيا بمعدل درجات أفراد العينة مجتمعة على قائمة تقدير الصفات في بعدها السلبي، أي ما يمثل الحد الأعلى من السلبية.

وإذا ما حدث وأن تساوت الصفات في معدل درجاتها فإن الموقف العام للمستجيبين سوف يعتبر محايداً. ويصبح الحكم في موقف معتدل بين السلب والإيجاب.

كثافة النظرة

باستخدام التحليل العاملي لمجموعة الصفات المختارة كان تحديد كثافة النظرة النمطية للسعوديين. فضلاً عن أن متوسط الاستجابة لكل صفة يعبر عن كثافة الاستجابة في الموقف من تلك الصفة. وقد أسفر التحليل العاملي لمجموعة الصفات المختارة من قبل أفراد العينة عن تكثف النظرة حول ما كان اجتماعياً من الصفات. وسوف يأتي تفصيل ذلك لاحقاً في معرض عرض الباحث لنتائج الدراسة.

التحليل والنتائج

بعد اكتمال عملية جمع البيانات وفقاً للإجراءات الآنف ذكرها تم تحليلها لأغراض البحث الحالي باستخدام معالجات إحصائية متعددة تتراوح بين التكرارات والنسب المئوية والوسيط والمتوسطات إلى التحليل العاملي، وتحليل الفروق بين المتوسطات. وما يلي يمثل عرضاً لنتائج تحليل هذه البيانات.

١ - النظرة النمطية للسعوديين

أ) النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم

محتوى ونوع النظرة

لقد أسفر التحليل عن أن أبرز ما وصف به السعوديون من صفات قبل القدوم هي الصفات الإيجابية والسلبية الموضحة في جدول رقم ٢أ. وتمثل هذه الصفات في مجموعها النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم.

جدول رقم ٢/أ. النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم

الصفات الإيجابية	المتوسط	الانحراف المعياري	الصفات السلبية	المتوسط	الانحراف المعياري
التدين	٥.٦٣	١.٨٥	التبذير	٤.١٦	٢.٢٦
الأمانة	٥.٣٩	٢.٠٢	التباهي	٣.٩٥	٢.٢١
الضيافة	٥.٢٧	١.٧٩			
الكرم	٥.٢٣	١.٨٢			
الإحسان	٤.٦٩	١.٩٦			
الالتزام بالمواثيق	٤.٥٦	٢.١٠			
الثقة	٤.٥٠	١.٩٠			
الاستقامة	٤.٤٧	٢.٠٦			
الإنصاف	٤.٣٩	١.٩٦			
الشجاعة	٤.٣٢	١.٨٩			
طيب المعشر	٤.٣١	٢.٠٢			
الصراحة	٤.٢٥	٢.٠٢			
التعاون	٤.٢١	١.٨٣			
الانضباط الانفعالي	٤.١٢	٢.٠٥			
الحكمة	٤.١٠	١.٨٠			
التسامح	٤.١٠	٢.٠٥			
الألفة	٤.٠٨	١.٩٨			
اللطف والكياسة	٣.٩٨	١.٩٤			
الصبر	٣.٩٦	٢.٠٧			
الحذر	٣.٨٩	١.٩٩			

مجموع الصفات الإيجابية = ٢٠ صفة ، مجموع الصفات السلبية = ٢فقط .

المجموع الكلي للصفات قبل القدوم = ٢٢ صفة .

ويلاحظ من جدول رقم ٢أ:

١ - أن عدد الصفات الإيجابية يفوق عدد الصفات السلبية. إذ بلغ عدد الصفات الإيجابية (٢٠) صفة، بينما بلغ عدد الصفات السلبية (صفتين) فقط.

٢ - تضمنت الصفات الإيجابية بالترتيب صفات: التدين، الأمانة، الضيافة، الكرم، الإحسان، الالتزام بالمواثيق، الثقة، الاستقامة، الإنصاف، الشجاعة، طيب المعشر، الصراحة، التعاون، الانضباط الانفعالي، الحكمة، التسامح، الألفة، اللطف والكياسة، الصبر، الحذر. وحظيت صفة التدين من بينها بأعلى معدل (٥,٦٣)، بينما حظيت صفة (الحذر) بأدنى معدل (٣,٨٩).

٣ - انحصرت الصفات السلبية في صفتي: التبذير والتباهي.

ولما كانت الصفات الإيجابية تفوق في عددها الصفات السلبية، وكان الفرق بين النظرة للصفات الإيجابية والنظرة للصفات السلبية واضح الدلالة عند المستوى ٠,٠٠٠ لصالح الصفات الإيجابية، (جدول رقم ٢ب)، فإن هذا يعني أن النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم كانت إيجابية. وفي هذا تأييد للفرضية الأولى من فرضيات البحث.

جدول رقم ٢ ب. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة للصفات الإيجابية والصفات السلبية قبل القدوم

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة للصفات الإيجابية	٣٦٩	٤,٣١٣٣	١,٣١٨	٣٦٨	١٢,٥٠	٠,٠٠٠
النظرة للصفات السلبية	٣٦٩	٢,٨٠٤٩	١,٩١٥			

وبغض النظر عن ماهية كل صفة من الصفات المكونة لمحتوى النظرة النمطية قبل القدوم، فإن الملاحظ على السمة السائدة لهذه الصفات أنها اجتماعية. إذ أسفرت نتيجة التحليل العاملي للصفات مجتمعة عن تكثفها حول ثلاثة عوامل هي:

العامل الأول

ويمكن أن نطلق عليه (الاجتماعية) ويشكل مانسبته ٤٠,٧٪ في تفسير التباين في النظرة النمطية. وتضمن الصفات التالية: طيب المعشر - الألفة - الإحسان - التسامح - اللطف والكياسة - التعاون - الصراحة - الثقة - الضيافة - الحكمة - الشجاعة - التدين - الإنصاف - الكرم.

العامل الثاني

ويمكن أن نطلق عليه (الانضباط الاجتماعي) ويشكل ما نسبته ٧,٣٪ في تفسير التباين في النظرة النمطية. وتضمن الصفات التالية: الانضباط الانفعالي - الالتزام بالمواثيق - الأمانة - الحذر - الصبر - الاستقامة.

العامل الثالث

ويمكن أن نطلق عليه (أخلاق التعامل) ويشكل ما نسبته ٥,٦٪ في تفسير التباين في النظرة النمطية. وتضمن الصفات التالية: التبذير - التباهي.

وتفوق العامل الأول في نسبة تفسيره للتباين في النظرة يؤكد تكثف النظرة على بعد من أبعادها وهو البعد الاجتماعي. ويشير إلى أن النظرة السائدة عن السعوديين قبل القدوم أنهم "اجتماعيون."

ب) النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم

محتوى ونوع النظرة

انتهى تحليل البيانات للنظرة النمطية بعد القدوم إلى أن أبرز ما وصف به السعوديون من صفات هي الصفات الإيجابية والسلبية الموضحة في جدول رقم ١٣أ. وتمثل هذه الصفات في مجموعها النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم.

جدول رقم ١٣أ. النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم

الصفات الإيجابية	المتوسط	الانحراف المعياري	الصفات السلبية	المتوسط	الانحراف المعياري
الضيافة	٥.٥٦	١.٧٠	التباهي	٤.٦٤	٢.٠٨
التدين	٥.٥٢	١.٦٢	التبذير	٤.٥٣	١.٨٩
الأمانة	٥.٥١	١.٧٦	السيطرة	٤.٠٩	٢.٢٨
الكرم	٥.٣٣	١.٦٤	الصرامة	٤.٠٤	١.٨٣
الإحسان	٥.٣٢	١.٦٤	التمييز	٣.٩٣	٢.٤٣
الاستقامة	٥.٠٠	١.٦٥	الولع بالملذات	٣.٩٠	٢.٢٠
الثقة	٤.٩٨	١.٦٥	التسلطية	٣.٨٥	٢.٣١
الالتزام بالمواثيق	٤.٨٦	١.٩٢	العاطفية	٣.٧٧	١.٩٨
طيب المعشر	٤.٨٤	١.٧٩	حب اللهو	٣.٧٥	٢.٠٢
التعاون	٤.٨٢	١.٦٤	التعالي	٣.٦٦	٢.٢٤
الحكمة	٤.٦٩	١.٦١	التكبر	٣.٦٢	٢.٣٢
الانضباط الانفعالي	٤.٦٨	١.٩١	التعصب	٣.٥٦	٢.٣٢
الفطنة	٤.٦٧	١.٦٥			
الصراحة	٤.٦٢	١.٨٦			
اللطف و الكياسة	٤.٦١	١.٧٦			
الشجاعة	٤.٦١	١.٦٨			
الإنصاف	٤.٦٠	١.٨٣			
الطموح	٤.٥٩	١.٨٢			
الحذر	٤.٥٩	١.٨١			
الألفة	٤.٥٥	١.٨٨			
التسامح	٤.٤٤	١.٨٧			

مجموع الصفات الإيجابية = ٢١صفة ، مجموع الصفات السلبية = ١٢ صفة.

المجموع الكلي للصفات بعد القدوم = ٣٣ صفة.

ويلاحظ من الجدول رقم ٣أ

١ - أن عدد الصفات الإيجابية يفوق عدد الصفات السلبية. إذ بلغ عدد الصفات الإيجابية ٢١ صفة، بينما بلغ عدد الصفات السلبية ١٢ صفة فقط.

٢ - تضمنت الصفات الإيجابية بالترتيب صفات: الضيافة، التدين، الأمانة، الكرم، الإحسان، الاستقامة، الثقة، الالتزام بالمواثيق، طيب المعشر، التعاون، الحكمة، الانضباط الانفعالي، الفطنة، الصراحة، اللطف و الكياسة، الشجاعة، الإنصاف، الطموح، الحذر، الألفة، التسامح. وحظيت صفة (الضيافة) من بينها بأعلى معدل (٥.٥٦)، بينما حظيت صفة (التسامح) بأدنى معدل (٤.٤٤).

٣ - زادت الصفات السلبية في عددها على ما كانت عليه قبل القدوم لتتضمن صفات: التباهي، التبذير، السيطرة، الصرامة، التميز، الولع بالملذات، التسلطية، العاطفية، حب اللهو، التعالي، التكبر، التعصب. حظيت صفة (التباهي) من بينها بأعلى معدل (٤.٦٤)، بينما حظيت صفة (التعصب) بأدنى معدل (٣.٥٦). وكما هي الحال مع النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم، فاقت الصفات الإيجابية في عددها الصفات السلبية. ولما كان الفرق في المتوسط بين النظرة للصفات الإيجابية والنظرة للصفات السلبية واضح الدلالة عند المستوى ٠.٠٠٠ لصالح الصفات الإيجابية (جدول رقم ٣ب)، فإن هذا يعنى أن النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم مازالت إيجابية. وفي هذا تأييد للفرضية الثانية من فرضيات البحث.

جدول رقم ٣ ب. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة للصفات الإيجابية والسلبية بين أفراد العينة بعد القدوم

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة للصفات الإيجابية	٤٢٢	٤.٦٣٤٣	١.٢٥٦	٤٢١	٢٩.٧٧	٠.٠٠٠
النظرة للصفات السلبية	٤٢٢	٢.٨٤٩١	١.٤١٦			

وكما هي الحال مع النظرة النمطية قبل القدوم ، فإن الملاحظ على السمة السائدة للصفات المكونة للنظرة النمطية بعد القدوم أنها اجتماعية. إذ أسفرت نتيجة التحليل العاملي للصفات مجتمعة عن تكثفها حول ثلاثة عوامل هي :

العامل الأول

ويمكن أن نطلق عليه (الاجتماعية الإيجابية) ويشكل مانسبته ٣٥.٨٪ في تفسير التباين في النظرة النمطية. وتضمن الصفات التالية : طيب المعشر ـ الضيافة ـ الألفة ـ التعاون ـ التسامح ـ الإحسان ـ الكرم ـ الثقة ـ اللطف و الكياسة ـ الصراحة ـ الشجاعة ـ العاطفية ـ التدين.

العامل الثاني

ويمكن أن نطلق عليه (الاجتماعية السلبية) ويشكل مانسبته (٨.٩٪) في تفسير التباين في النظرة النمطية. وتضمن الصفات التالية : التكبر ـ التسلطية ـ التميز أو التفرقة ـ التعالي على الآخرين ـ التعصب ضد الآخرين ـ السيطرة ـ التباهي ـ الولع بالملذات ـ حب اللهو ـ الصرامة.

العامل الثالث

ويمكن أن نطلق عليه (الانضباط الاجتماعي) ويشكل ما نسبته ٤.٩٪ في تفسير التباين في النظرة النمطية. وتضمن الصفات التالية : الأمانة ـ الانضباط الانفعالي ـ الفطنة ـ الالتزام بالمواثيق ـ الإنصاف ـ الاستقامة ـ الحكمة ـ الطموح ـ الحذر.

وتفوق العامل الأول في نسبة تفسيره للتباين في النظرة يؤكد تكثف النظرة على بعد من أبعادها وهو البعد الاجتماعي. ويشير إلى أن النظرة السائدة عن السعوديين بعد القدوم أنهم "اجتماعيون."

ومقارنة هذه الأبعاد للنظرة النمطية للسعوديين بسابقتها يشير إلى تحول في النظرة لتصبح أكثر تمركزا حول الصفات "الاجتماعية" للسعوديين.

جـ) النظرة الكلية

يمثل معدل الإجابة عن جميع الصفات على قائمة الصفات النظرة النمطية الكلية لأفراد العينة أو مجمل النظرة. وكان معدل الإجابة عن الصفات قبل القدوم ٨٩.٨٠ ؛ أما معدل الإجابة عن الصفات بعد القدوم فقد كان ١٣٠.٦٣ . وفي كلا الحالتين، كانت النظرة إيجابية. ويلاحظ أن هنالك اختلاف في معدل النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم عنه قبل القدوم، مما يوحي بالتحول في النظرة النمطية للسعوديين بفعل الاتصال بالسعوديين.

وقد كشف التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات جدول رقم ٤أ أن هنالك فرقا واضح الدلالة بمقدار ٤٠.٣٦٢٢ - عند المستوى ٠.٠٠٠ بين النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم والنظرة النمطية لهم بعد القدوم ولصالح النظرة النمطية بعد القدوم. وأن النظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم أكثر إيجابية.

جدول رقم ٤أ. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة الكلية بين أفراد العينة قبل القدوم وبعده

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة الكلية قبل القدوم	٣٩٢	٨٩.٧٠١٥	٢٩.٠٢١	٣٩١	٢١.١٣ -	٠.٠٠٠
النظرة الكلية بعد القدوم	٣٩٢	١٣٠.٠٦٣٨	٣٩.٢٢٥			

كما كشف اختبار (ت) عن فرق واضح بين النظرة للصفات الإيجابية قبل القدوم وبعد القدوم، (جدول رقم ٤ب)، وفرق واضح أيضا بين النظرة للصفات السلبية قبل وبعد القدوم (جدول رقم ٤جـ)، مما يعزز من القول بأن النظرة للسعوديين قبل وبعد القدوم إيجابية. وتصبح أكثر إيجابية بعد القدوم. وزيادة مستوى الإيجابية في النظرة النمطية

للسعوديين عن ما كانت عليه قبل القدوم يوحي بتأييد ضمني لما يعرف بفرضية لباب الحقيقة kernel of truth hypothesis [١٠] ، أو ما يعرف بنظرية حصاد الحقيقة grain of truth [١٤] في تفسير النظرة النمطية ، على افتراض أن الاتصال المباشر بالسعوديين قد أسهم في تثبيت انطباعات سابقة للمقيمين عنهم.

جدول رقم ٤ب. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة النمطية للصفات الإيجابية بين أفراد العينة قبل القدوم وبعده

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة للصفات الإيجابية قبل	٣٩٢	٤.٢٢١٩	١.٤١٩	٣٩١	٥.٢٦ -	٠.٠٠٠
النظرة للصفات السلبية بعد	٣٩٢	٤.٥٩٧٣	١.٢٧٤			

جدول رقم ٤جـ. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة النمطية للصفات السلبية بين أفراد العينة قبل القدوم وبعده

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة للصفات السلبية قبل	٣٦٧	٢.٨١٠٦	١.٩١٥	٣٦٦	٠.٨٣ -	٠.٤٠٩
النظرة للصفات الإيجابية بعد	٣٦٧	٢.٨٩٨٣	١.٣٧٤			

وعلى أي حال ، فإن في هذه النتيجة تأييدا واضحا للفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة الحالية. فضلا عن تأييدها لكثير من نتائج البحوث التي كشفت عن اتجاهات

إيجابية نحو السعوديين [٤]، وتلك التي أكدت على احتمالية التحول في النظرة النمطية بعد الاتصال المباشر بموضوع النظرة [٢٤ ؛ ٣٨ ؛ ٤١ ؛ ٤٩]. كما يتسق مع النظرة القائلة بأن مجرد الاتصال كاف لتحقيق تحوير في المواقف والاتجاهات، نظرا لما تسهم فيه مثل هذه النظرة من تشكيل لانطباعات تكون في الغالب وليدة اللحظة [٤٦].

٢ - التباين في النظرة النمطية تبعا للاختلاف في الخلفية

أ) التباين في النظرة النمطية قبل القدوم

أسفرت نتائج التحليل (الجداول ٥أ، ب، جـ) عن أنه لا فرق بين أفراد العينة في النظرة قبل القدوم تبعا للفروق بينهم في العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي - الاقتصادي.

جدول رقم ٥ أ. تحليل التباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة قبل القدوم في ضوء متغير العمر

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٣	٠.٣٩٤٥	٠.١٣١٥	٠.٠٧٥٥	٠.٩٧٣١
	داخل المجموعات	٣٦٤	٦٣٣.٧٣٢٩	١.٧٤١٠		

جدول رقم ٥ب. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة بين أفراد العينة قبل القدوم وفقا لمتغير الجنس

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٣٠٥	٤.٠٩٦٦	١.٣٠٧	٣٨٩	٠.٦١	٠.٥٤٢
إناث	٨٦	٣.٩٩٧٩	١.٣٧٩			

جدول رقم ٥جـ . قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة بين أفراد العينة قبل القدوم وفقا لمتغير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي

متغير المستوى الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط	٢٤٤	٤.٠٦٦١	١.٢٥١	٣٦٤	- ٠.١٠	٠.٩٢٣
فوق المتوسط	١٢٢	٤.٠٨٠١	١.٤٢٠			

وفي كل هذا تأييد صريح للفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة. بالمقابل، تشير الجداول ١٦أ، ب، جـ إلى أن الفرق بين أفراد العينة في النظرة قبل القدوم اقتصر على اختلافهم في مستوى التعليم والديانة. إذ كانت الفروق بين أفراد العينة في النظرة واضحة الدلالة تبعا للاختلاف بينهم في مستوى التعليم. سواء كانت نظرة نمطية كلية للسعوديين أو نظرة للصفات الإيجابية والصفات السلبية كل على حدة.

جدول رقم ٦ أ. التباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة قبل القدوم في ضوء متغير التعليم

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعليم	بين المجموعات	٤	١٩.٣٤٨١	٤.٨٣٧٠	٢.٤٣٧٨	٠.٠٤٦
النظرة النمطية للصفات الإيجابية	داخل المجوعات	٣٨١	٧٥٥.٩٨٤٥	١.٩٨٤٢		
التعليم	بين المجموعات	٤	٥٢.٢٦٩١	١٣.٠٦٧٣	٣.٦٣٢٤	٠.٠٠٦
النظرة النمطية للصفات السلبية	داخل المجموعات	٣٥٧	١٢٨٤.٢٦٤٧	٣.٥٩٧٤		
التعليم	بين المجموعات	٤	٢١.٢٧١٢	٥.٣١٧٨	٣.١٢٧٤	٠.٠١٥
النظرة النمطية الكلية	داخل المجموعات	٣٨١	٦٤٧.٨٣٩٩	١.٧٠٠٤		

وفي هذا تأييد واضح للفرضية الخامسة من فرضيات الدراسة. وقد كشف اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات النظرة النمطية لأفراد العينة وفقا لمستوى التعليم عن منشأ هذه الفروق الإجمالية ذات الدلالة الإحصائية التي أسفر عنها تحليل التباين أعلاه. وكما يبدو من جدول رقم ٦ ب أن منشأ الفرق الإجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين يعزى في الغالب إلى الفروق الثنائية بين متوسطات من مستويات تعليمهم منخفضة ومن مستويات تعليمهم عالية لصالح من مستويات تعليمهم عالية. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن الأكثر تعلما أكثر عرضة للاتصال بالنظرة من الأقل تعلما بحكم اهتمامات ومستوى ثقافة كل منهما.

جدول رقم ٦ ب. المقارنة البعدية للفروق بين متوسطات النظرة وفقا لمتغير مستوى التعليم

مستويات التعليم		ابتدائي	دبلوم	جامعي	ماجستير	دكتوراه
	المتوسط	٣.٥٣٩٧	٤.٣٥٨٤	٤.٢٢٤٣	٤.٠٤١٥	٤.٠٠٠٥
ابتدائي	٣.٥٣٩٧					
دبلوم	٤.٣٥٨٤	*				
جامعي	٤.٢٢٤٣	*				
ماجستير	٤.٠٤١٥					
دكتوراه	٤.٠٠٠٥					

• الفروق الدالة بين المجموعتين.

من ناحية أخرى كان للديانة أيضا علاقة واضحة بالنظرة النمطية للسعوديين (جدول رقم ٦ جـ)، فكانت هنالك فروق واضحة الدلالة بين أفراد العينة في النظرة للصفات الإيجابية والصفات السلبية. وكذا مجمل النظرة أو النظرة الكلية تبعا لاختلافهم في دياناتهم.

جدول رقم ٦ ج. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة بين أفراد العينة وفقا لمتغير الديانة

متغير الديانة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة للصفات	مسلمون	٣٢٤	٤,٢٩٣١	١,٤٤٦	٣٨٦	٢,٢٨	٠,٠٢٣
الإيجابية	غير مسلمين	٦٤	٣,٨٥١٦	١,٢٦٢			
النظرة للصفات	مسلمون	٣٠٦	٢,٧٢٣٩	١,٩٦٦	٣٦١	١,٨٥ -	٠,٠٦٥
السلبية	غير مسلمين	٥٧	٣,٢٣٦٨	١,٦٣١			
النظرة	مسلمون	٣٢٤	٤,١٣٦٦	١,٣٥٤	٣٨٦	٢,٠٧	٠٠٣٩
الكلية	غير مسلمين	٦٤	٣,٧٦٣٥	١,١٢٢			

وكما يبدو من جدول رقم ٦ جـ أن المسلمين أكثر إيجابية في نظرتهم للسعوديين من غير المسلمين. وقد يكون هذا الموقف بفعل ما يحمله المسلمون عادة من انطباعات عن السعوديين كمسلمين قبل القدوم، والتي غالبا ما تكون إيجابية، كتأثير للوحدة في الانتماء والهوية. كما يلاحظ أن نظرة غير المسلمين أقل إيجابية. وقد يكون في مثل هذه النتيجة تأييد لما قد قيل عن موقف الأعضاء ممن هم خارج الجماعة من الأعضاء ممن هم داخل الجماعة أو ما يعرف بتأثير العضوية والهوية الجماعية [٢٧]. وفي هذه النتائج تأييد واضح للفرضية السادسة.

ب) التباين في النظرة النمطية بعد القدوم

أسفرت نتائج تحليل التباين (جدول رقم ٧أ، ب، جـ، د) بأنه لا فرق بين أفراد العينة في النظرة النمطية بعد القدوم تبعا للفروق بينهم في العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي. إذ تساوى الأفراد في النظرة على الرغم من التباين بينهم في هذه الخصائص.

جدول رقم ٧. التباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة بعد القدوم في ضوء متغير العمر

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٣	٤.٣٩١١	١.٤٦٣٧	١.٠٣٩٣	٠.٣٧٥٠
	داخل المجموعات	٣٩٤	٥٥٤.٨٧٩٥	١.٤٠٨٣		

جدول رقم ٧ب. قيم (ت) ودلالاتها للفروق بين متوسطات النظرة بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٣٣٥	٣.٩٨٢٠	١.١٨٠	٤٢٢	٠.٧٦	٠.٤٤٥
إناث	٨٩	٣.٨٧٢٧	١.٢٦٧			

جدول رقم ٧جـ. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة بين أفراد العينة بعد القدوم وفقا لمتغير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي

متغير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط	٢٦٦	٣.٩٢٢٨	١.١٧٧	٣٩٥	- ٠.٤٥	٠.٦٥١
فوق المتوسط	١٣١	٣.٩٨٠١	١.٢٠٧			

وفي كل ما سبق تأييد صريح للفرضية السابعة من فرضيات الدراسة.

ولم تظهر فروق واضحة بين أفراد العينة في النظرة النمطية للسعوديين على الرغم من الاختلاف بينهم في مستويات التعليم (جدول رقم ٧د). وهذه النتيجة أخفقت في تأييد الفرضية الثامنة من فرضيات الدراسة.

جدول رقم ٧ د. التباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة بعد القدوم في ضوء متغير التعليم

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعليم	بين المجموعات	٤	٧.٠٩٤٧	١.٧٧٣٧	١.٢٣٣٧	٠.٢٩٤
النظرة النمطية الكلية	داخل المجموعات	٤١٣	٥٩٢.١٥٣٥	١.٤٣٣٨		

في حين ظهرت فروق واضحة في النظرة للصفات الإيجابية والسلبية والنظرة النمطية الكلية (جدول رقم ٨أ) تبعا للاختلاف بين أفراد العينة في الديانة. وفي هذا تأييد للفرضية التاسعة من فرضيات الدراسة.

جدول رقم ٨أ. قيم (ت) ودلالاتها للفروق في متوسطات النظرة بين أفراد العينة بعد القدوم وفقا لمتغير الديانة

متغير الديانة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرة للصفات	مسلمون	٣٥٤	٤.٦٩٩٤	١.٢٨٧	١٠٣.٢٥	٣.٥٩	٠.٠٠١
الإيجابية	غير مسلمين	٦٥	٤.١٧٤٤	١.٠٤٤			
النظرة للصفات	مسلمون	٣٥٢	٢.٩١٦٧	١.٤٥١	١٠٢.٥٨	٣.٣٩	٠.٠٠١
السلبية	غير مسلمين	٦٤	٢.٣٦٠٧	١.١٥٨			
النظرة	مسلمون	٣٥٥	٤.٠٣٣٧	١.٢٤٦	١٣٢.٢٦	٤.٥٣	٠.٠٠٠
الكلية	غير مسلمين	٦٥	٣.٥٠١٦	٠.٧٨٢			

واقتصر الفرق بين أفراد العينة في النظرة تبعا للاختلاف في نوع المهنة على النظرة للصفات الإيجابية والنظرة النمطية الكلية فقط (جدول رقم ٨ب)

جدول رقم ٨ ب. التباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة بعد القدوم في ضوء متغير طبيعة المهنة

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة المهنة	بين المجموعات	٢	٢٤.٩٨٣٧	١٢.٤٩١٩	٨.٧٢٩٣	٠.٠٠٠٢
النظرة للصفات الإيجابية	داخل المجموعات	٢٧٨	٣٩٧.٨٢٦٧	١.٤٣١٠		
طبيعة المهنة	بين المجموعات	٢	٧.٠٣٢٣	٣.٥١٦٢	١.٦٩٠٦	٠.١٨٦٣
النظرة للصفات السلبية	داخل المجموعات	٢٧٥	٥٧١.٩٦٧٩	٢.٠٧٩٩		
طبيعة المهنة	بين المجموعات	٢	١٥.٨١٦٧	٧.٩٠٨٤	٥.٦٨٠٤	٠.٠٠٣٨
النظرة الكلية	داخل المجموعات	٢٧٨	٣٨٧.٠٣٨٨	١.٣٩٢٢		

وقد كشف اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات النظرة النمطية بين أفراد العينة وفقا لطبيعة المهنة عن منشأ هذه الفروق الإجمالية ذات الدلالة الإحصائية التي أسفر عنها تحليل التباين أعلاه. وكما يبدو من جدول رقم ٨جـ أن منشأ الفرق الإجمالي الذي كشف عنه تحليل التباين يعزى في الغالب إلى الفروق الثنائية بين متوسطات من نوع مهنهم إدارية ومن نوع مهنهم أكاديمية لصالح من مهنهم إدارية. وفي هذا تأييد جلي للفرضية العاشرة من فرضيات الدراسة.

جدول رقم ٨جـ. المقارنة البعدية للفروق بين متوسطات النظرة وفقا لمتغير نوع المهنة

نوع المهنة		إدارية	فنية	أكاديمية
	المتوسط	٤.٥٧٧٧	٤.٢٥٧٣	٣.٩٢٧٩
إدارية	٤.٥٧٧٧			*
فنية	٤.٢٥٧٣			
أكاديمية	٣.٩٢٧٩			

* الفروق الدالة بين المجموعتين.

كما ظهرت فروق واضحة الدلالة بين أفراد العينة في النظرة النمطية الكلية تبعا لاختلافهم في مدة الإقامة بالسعودية (جدول رقم ٨د). ووفقا للاختلاف بينهم في مدة الإقامة ، كانت هنالك فروق بينهم واضحة في النظرة للصفات الإيجابية. لكن لم تظهر بينهم فروق واضحة في النظرة للصفات السلبية.

جدول رقم ٨د. التباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة بعد القدوم في ضوء متغير مدة الإقامة

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مدة الإقامة	بين المجموعات	٨	٢٤.٦٦٧٦	٣.٠٨٣٤	٢.٢١٨٣	٠.٠٢٥٤
النظرة الكلية	داخل المجموعات	٤٠١	٥٥٧.٣٩٤٣	١.٣٩٠٠		
مدة الإقامة	بين المجموعات	٨	٣٥.٦٥٠٩	٤.٤٥٦٤	٢.٩٦٧٥	٠.٠٠٣١
النظرة للصفات الإيجابية	داخل المجموعات	٤٠٠	٦٠٠.٦٨٤٠	١.٥٠١٧		
مدة الإقامة النظرة	بين المجموعات	٨	١٧.٨٨٣١	٢.٢٣٥٤	١.١٠٧٧	٠.٣٥٦٨
للصفات السلبية	داخل المجموعات	٣٩٧	٨٠١.١٣٦٩	٢.٠١٨٠		

وهكذا ، يظهر من النتيجة أعلاه التأييد الواضح للفرضية الحادية عشرة من فرضيات الدراسة. إن مدة الإقامة تتيح فرصة للتثبت من صواب النظرة [٦٦]. فضلا عن أنها محدد لعمق الاتصال مع السعوديين. فإذا كان لمتغيرات الديانة ونوع المهنة تأثيرها مثلا. فإن هذا التأثير يتعزز مع طول مدة الإقامة بين السعوديين. إذ قد يعطي الفرصة للتحقق من النظرة السابقة. عدا أن هذه المتغيرات في مجموعها تمثل مؤشرات نوعية لطبيعة الاتصال بين المقيمين والسعوديين.

٣ - الاتصال والنظرة النمطية للسعوديين

أ) الاتصال غير المباشر والنظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم

يمثل هذا النوع من الاتصال اتصالا بالنظرة وليس اتصالا مباشرا بموضوع النظرة. مصدره في الغالب ما يشيع بين الناس أو تبثه وسائل الإعلام من اعتقادات حول السعوديون تسهم في تشكيل توقعات أفراد العينة وتخيلاتهم عن ما سوف يكون عليه السعوديون. وعلى أي حال، أسفرت نتيجة التحليل الإحصائي للعلاقة بين هذا النوع من الاتصال والنظرة النمطية للسعوديين باستخدام مربع كاي (جدول رقم ٩أ) بأن هنالك اختلافا بين ذوي الاتصال الأعلى وذوي الاتصال الأدنى من المقيمين في النظرة النمطية الكلية للسعوديين. إلا أنه لم يكن عند المستوى المطلوب لهذه الدراسة (٠.٠٥).

جدول رقم ٩أ. مربع كاي، الاتصال غير المباشر والنظرة النمطية الكلية للسعوديين قبل القدوم

الاتصال	النظرة النمطية			
	أعلى	متوسط	أدنى	
أعلى	٣٠	٤٥	١٧	٩٢
	٣٢.٦	٤٨.٩	١٨.٥	٢٣.٨
	٣٠.٦	٢٣.٧	١٧.٢	
	٧.٨	١١.٦	٤.٤	
متوسط	٥١	٩٢	٥٠	١٩٣
	٢٦.٤	٤٧.٧	٢٥.٩	٤٩.٩
	٥٢	٤٨.٤	٥٠.٥	
	١٣.٢	٢٣.٨	١٢.٩	
أدنى	١٧	٥٣	٣٢	١٠٢
	١٦.٧	٥٢	٣١.٤	٢٦.٤
	١٧.٣	٢٧.٩	٣٢.٣	
	٤.٤	١٣.٧	٨.٣	
الأعمدة	٩٨	١٩٠	٩٩	٣٨٧
المجموع	٢٥.٣	٤٩.١	٢٥.٦	١٠٠

* قيمة مربع كاي= ٨.٤٥٠٢٤ درجة الحرية= ٤ ؛ مستوى الدلالة= ٠.٠٧٦٤١ .

وبالمثل لم تكشف نتيجة التحليل الإحصائي عن وجود علاقة بين الاتصال غير المباشر والنظرة للصفات الإيجابية وللصفات السلبية للسعوديين قبل القدوم (جداول رقم ٩ ب، وجدول رقم ٩جـ). وهذه النتائج لا تدعم بوضوح الفرضية الثانية عشرة حول العلاقة بين الاتصال غير المباشر والنظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم.

جدول رقم ٩ب. مربع كاي، الاتصال غير المباشر والنظرة للصفات الإيجابية للسعوديين قبل القدوم

الاتصال	النظرة النمطية			
	أعلى	متوسط	أدنى	
أعلى	٣٢	٤٣	١٧	٩٢
	٣٤.٨	٤٦.٧	١٨.٥	٢٣.٨
	٣١.١	٢٣	١٧.٥	
	٨.٣	١١.١	٤.٤	
متوسط	٥٢	٩٢	٤٩	١٩٣
	٢٦.٩	٤٧.٧	٢٥.٤	٤٩.٩
	٥٠.٥	٤٩.٢	٥٠.٥	
	١٣.٤	٢٣.٨	١٢.٧	
أدنى	١٩	٥٢	٣١	١٠٢
	١٨.٦	٥١	٣٠.٤	٢٦.٤
	١٨.٤	٢٧.٨	٣٢	
	٤.٩	١٣.٤	٨	
الأعمدة	١٠٣	١٨٧	٩٧	٣٨٧
المجموع	٢٦.٦	٤٨.٣	٢٥.١	١٠٠

* قيمة مربع كاي = ٧.٧٢٨٢١ ؛ درجة الحرية= ٤ ؛ مستوى الدلالة= ٠.١٠٢٠٦ .

جدول رقم ٩جـ. مربع كاي، الاتصال غير المباشر والنظرة للصفات السلبية للسعوديين قبل القدوم

الاتصال	النظرة النمطية			
	أعلى	متوسط	أدنى	
أعلى	١٨	٣٨	٣٠	٨٦
	٢٠.٩	٤٤.٢	٣٤.٩	٢٣.٧
	١٩.٨	٢٣.٣	٢٧.٥	
	٥	١٠.٥	٨.٣	
متوسط	٥٣	٧٧	٥٠	١٨٠
	٢٩.٤	٤٢.٨	٢٧.٨	٤٩.٦
	٥٨.٢	٤٧.٢	٤٥.٩	
	١٤.٦	٢١.٢	١٣.٨	
أدنى	٢٠	٤٨	٢٩	٩٧
	٢٠.٦	٤٩.٥	٢٩.٩	٢٦.٧
	٢٢	٢٩.٤	٢٦.٦	
	٥.٥	١٣.٢	٨	
الأعمدة	٩١	١٦٣	١٠٩	٣٦٣
المجموع	٢٥.١	٤٤.٩	٣٠	١٠٠

* قيمة مربع كاي = ٤.٣٥٢٣٢ ؛ درجة الحرية= ٤ ؛ مستوى الدلالة= ٠.٣٦٠٤٢ .

ب) الاتصال المباشر والنظرة النمطية للسعوديين

نصت الفرضية الثالثة عشرة على أن هنالك علاقة بين الاتصال المباشر بالسعوديين والنظرة النمطية لهم. والاتصال المباشر بالسعوديين يمثل تعرض أفراد العينة للسعوديين دون وسيط. وهو ما يمثل الافتراض الأساس الذي قامت عليه الدراسة من أنه سيكون للمقيمين اتصال مباشر بالسعوديين قد يسهم في تشكيل انطباعات معينة نحوهم أو تحوير انطباعات عنهم سابقة، وفقا لنوع خبرتهم معهم. لقد أسفرت نتيجة التحليل الإحصائي للعلاقة بين هذا النوع من الاتصال والنظرة النمطية الكلية للسعوديين باستخدام مربع

كاي، (جدول رقم ١٠أ) بأن لا اختلاف واضح الدلالة بين ذوي الاتصال الأعلى والاتصال الأدنى من المقيمين في النظرة النمطية للسعوديين.

جدول رقم ١٠أ. مربع كاي، الاتصال المباشر والنظرة النمطية الكلية للسعوديين بعد القدوم

الاتصال	النظرة النمطية			
	أعلى	متوسط	أدنى	
أعلى	٢٨	٤٦	٣٦	١١٠
	٢٥.٥	٤١.٨	٣٢.٧	٢٥.٨
	٢٥.٧	٢٢	٣٣.٣	
	٦.٦	١٠.٨	٨.٥	
متوسط	٥٤	١٠٤	٥١	٢٠٩
	٢٥.٨	٤٩.٨	٢٤.٤	٤٩.١
	٤٩.٥	٤٩.٨	٤٧.٢	
	١٢.٧	٢٤.٤	١٢	
أدنى	٢٧	٥٩	٢١	١٠٧
	٢٥.٢	٥٥.١	١٩.٦	٢٥.١
	٢٤.٨	٢٨.٢	١٩.٤	
	٦.٣	١٣.٨	٤.٩	
الأعمدة	١٠٩	٢٠٩	١٠٨	٤٢٦
المجموع	٢٥.٦	٤٩.١	٢٥.٤	١٠٠

قيمة مربع كاي= ٥.٨٣٢٣٩ ؛ درجة الحرية= ٤ ؛ مستوى الدلالة= ٠.٢١٢٠٢ .

وبفحص العلاقة بين الاتصال المباشر والنظرة لصفات السعوديين الإيجابية وصفاتهم السلبية باستخدام مربع كاي، تبين أنه لا علاقة للاتصال بالنظرة للصفات الإيجابية أو السلبية للسعوديين (جداول رقم ١٠ب، وجدول رقم ١٠جـ). وهكذا لا تدعم النتيجة الحالية الفرضية الثالثة عشرة من فرضيات الدراسة.

جدول رقم ١٠ب. مربع كاي، الاتصال المباشر والنظرة للصفات الإيجابية للسعوديين بعد القدوم

الاتصال	النظرة النمطية			
	أعلى	متوسط	أدنى	
أعلى	٢٥	٥٣	٣١	١٠٩
	٢٢.٩	٤٨.٦	٢٨.٤	٢٥.٦
	٢٢.٥	٢٥.٦	٢٩	
	٥.٩	١٢.٥	٧.٣	
متوسط	٥٨	٩٨	٥٣	٢٠٩
	٢٧.٨	٤٦.٩	٢٥.٤	٤٩.٢
	٥٢.٣	٤٧.٣	٤٩.٥	
	١٣.٦	٢٣.١	١٢.٥	
أدنى	٢٨	٥٦	٢٣	١٠٧
	٢٦.٢	٥٢.٣	٢١.٥	٢٥.٢
	٢٥.٢	٢٧.١	٢١.٥	
	٦.٦	١٣.٢	٥.٤	
الأعمدة	١١١	٢٠٧	١٠٧	٤٢٥
المجموع	٢٦.١	٤٨.٧	٢٥.٢	١٠٠

❖ قيمة مربع كاي= ٢.١٠٧٢٨ ؛ درجة الحرية= ٤ ؛ مستوى الدلالة= ٠.٧١٦٠٤ .

جدول رقم ١٠جـ. مربع كاي، الاتصال المباشر والنظرة للصفات السلبية للسعوديين بعد القدوم

الاتصال	النظرة النمطية			
	أعلى	متوسط	أدنى	
أعلى	٢٤	٤٨	٣٤	١٠٦
	٢٢.٦	٤٥.٣	٣٢.١	٢٥.١
	٢٢.٤	٢٣.١	٣١.٨	
	٥.٧	١١.٤	٨.١	
متوسط	٥١	١١١	٤٧	٢٠٩
	٢٤.٤	٥٣.١	٢٢.٥	٤٩.٥

تابع جدول رقم ١٠جـ

الاتصال	**النظرة النمطية**			
	أعلى	**متوسط**	**أدنى**	
	٤٧.٧	٥٣.٤	٤٣.٩	
	١٢.١	٢٦.٣	١١.١	
أدنى	٣٢	٤٩	٢٦	١٠٧
	٢٩.٩	٤٥.٨	٢٤.٣	٢٥.٤
	٢٩.٩	٢٣.٦	٢٤.٣	
	٧.٦	١١.٦	٦.٢	
الأعمدة	١٠٧	٢٠٨	١٠٧	٤٢٢
المجموع	٢٥٤	٤٩٣	٢٥.٤	١٠٠

* قيمة مربع كاي= ٥.٠٩٨٩٧ ؛ درجة الحرية= ٤ ؛ مستوى الدلالة= ٠.٢٧٧٢٩ .

مناقشة النتائج

إن غياب العلاقة بين النظرة النمطية للسعوديين ومتغيرات العمر والجنس والحالة الاجتماعية أمر متوقع إذا ما أخذنا في الاعتبار طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة. فالنمطية كخاصية من خصائص هذه الظاهرة تجعل من الممكن انتشار النظرة بطريقة نمطية بين مختلف الشرائح الاجتماعية في مجتمع ما توافر وسيط في نقلها. فلا غرابة إذن أن تكون النظرة مشاعة بين الأفراد بغض النظر عن هذه الخلفيات لهم. وقد يكون ذلك تأثيرا لما يعرف بوهم التجانس [٤٦] أو الارتباط الوهمي [٦٧]. وإن حدث اختلاف بين الأفراد في نوع النظرة فقد يعود في جانب منه ـ لاختلاف مستويات تعليمهم وهذا ما ظهر من نتائج الدراسة الحالية. إذ كان هنالك تباين في العلاقة بين النظرة النمطية ومستوى التعليم قبل القدوم. وغياب التباين في العلاقة بين النظرة ومستوى التعليم بعد القدوم قد يكون تأثيرا للاختلاف بين أفراد العينة في مستوى الاتصال. لكن ماذا عن غياب العلاقة بين الاتصال والنظرة النمطية ؟

لقد كان من نتائج الدراسة الحالية أن لا علاقة للاتصال بنوعيه بالنظرة النمطية. على أن مثل هذه النتيجة ليست نهائية. فالنتيجة تشير إلى وجود علاقة بين هذا النوع من الاتصال والنظرة النمطية غير أنه لم يكن عند المستوى المطلوب لهذه الدراسة (٠,٠٥). كما أن التباين في النظرة قبل القدوم تبعا للاختلاف بين أفراد العينة في مستوى التعليم يوحي بوجود علاقة بين الاتصال بالنظرة النمطية والنظرة للسعوديين. إذ كيف يكون هنالك تباين في النظرة تبعا للاختلاف في مستوى التعليم دون اتصال سابق لأفراد العينة بنظرة من نوع ما لموضوع النظرة وهم السعوديون؟ إن ما حدث هو غياب التباين في النظرة لموضوع النظرة بين الأدنى والأعلى تعلما. فتساوى حينئذ الأدنى والأعلى تعلما في النظرة للسعوديين. فالعلاقة بين النظرة ومستوى التعليم قبل القدوم قد تشير إلى أن الأدنى تعليما أكثر عرضة للأخذ بالنظرة دون تمعن فيها. والأعلى في تعليمه أكثر تورعا في الأخذ بأي نظرة مشاعة دون تمحيص لها. ثم ألا يؤكد غياب العلاقة بين النظرة النمطية ومستوى التعليم بعد القدوم تأثير الاتصال المباشر على تشكيل نظرة نمطية معينة لأفراد العينة ـ على اختلاف مستوياتهم التعليمية ـ عن السعوديين؟ ومما يؤكد وجود علاقة بين الاتصال والنظرة الاختلاف في علاقة بعض متغيرات الدراسة بمحتوى ونوع النظرة. فقد كان هنالك غياب للعلاقة بين النظرة للصفات السلبية ومتغيرات المهنة ومدة الإقامة. في حين كان لهذه المتغيرات علاقة واضحة بالنظرة النمطية الكلية والنظرة للصفات الإيجابية. فضلا عن أن نتيجة المقارنة بين النظرة النمطية قبل القدوم والنظرة بعدها تشير إلى اختلاف بينهما لصالح النظرة النمطية بعد القدوم. وهذا يوحي بتأثير للاتصال المباشر على النظرة النمطية، فالاتصال أتاح الفرصة لأفراد العينة للتحقق من النظرة. عليه، قد يعزى السبب في غياب العلاقة بين الاتصال والنظرة النمطية ـ في جانب منه ـ إلى قياس الاتصال نفسه. ولعل قياس الاتصال بطريقة دقيقه يمكن من التعرف على حقيقة علاقته بالنظرة النمطية، لأن هنالك من الدراسات ـ كما أسلفنا ـ ما يشير إلى أن للاتصال تأثيره على الاتجاهات

والتعصب. إذ يسهم الاتصال في تغيير الاتجاه أو تخفيف التعصب. والنظرة النمطية فئة خاصة من الاتجاهات وثيقة الصلة بالتعصب [١٩]. على أن مثل هذا التأثير لا يتحقق إلا تحت ظروف معينة وفي ضوء شروط محددة. ومن ظروف الاتصال ذات العلاقة بالنظرة النمطية الإيجابية تلك الظروف التي تتميز:

١ - بالتكافؤ في المكانة الاجتماعية بين الأعضاء من الجماعات التي يقوم بينها اتصال.

٢- ويكون الاتصال فيها عن قرب وليس اتصالا عرضيا.

٣- ويكون الاتصال بين المجموعتين سارا أو مجزيا.

٤- وأن يعمل الأعضاء من المجموعتين باتجاه تحقيق هدف مشترك [١٠، ص ٢١٥].

فالاتصال الذي يتم عن غير اختيار والمبطن بالتوتر. والذي يولد تنافسا بين الجماعتين. وتنتقص فيه وجاهة ومكانة جماعة في مقابل الأخرى. وتكون فيه المعايير الأخلاقيّة للجماعات التي على اتصال ببعض متعارضة. والاتصال فيه بين جماعة أكثرية وجماعة أقلية، أعضاء الجماعة الأقلية فيها أدنى مكانة اجتماعية[٤٦، ص ٢١٦]. كل ذلك يعزز من النظرة السلبية [٣٢].

وما يجب معرفته هو أن الاتصال بين أعضاء الجماعات المختلفة في حد ذاته لا يقود بالضرورة لمخرجات إيجابية. فالمحدد الفعلي لنوع التأثير هو طبيعة الاتصال وليس مجرد تكرار الاتصال [٦٨]. إذ المفتاح للنجاح في تغير الاتجاهات هو المشاركة والارتباط الشخصي بين أفراد المجموعتين. وقد تقف خصائص موقف الاتصال حائلا دون استفادة الأفراد من الاتصال بأعضاء الجماعة موضوع النظرة. وفي أحوال كثيرة، قد يعزز الاتصال من كثافة الاتجاهات الأولية المسبقة [٢٨]. والاتصال وإن كان يوميا لا يقود بالضرورة لتغير في النظرة "ما لم يكن اتصالا يمكن من التعرف على طموحات ومخاوف الآخر وما يحب أو يكره. فالاتصال السطحي والمرتبط بالأدوار لا يضيف شيئا حول معرفة الأشخاص. وقد يحدث التغير عند التكافؤ بين طرفي العلاقة في المكانة. وفي حالة أن

أحدهما يعلو أو يتدنى في مكانته عن الآخر، فمن المحتمل أن تتخذ طبيعة الاتصال بينهما شكل علاقات الأدوار، مع فرص أضعف لعلاقات قوية بينهما. وهذا بدوره قد يحد من احتمالية التغير في النظرة النمطية لكل منهما. كما أن لخصائص الأفراد الشخصية تأثيرها. إذ يجب أن يكون من يتصل بهم من أعضاء الجماعة المستهدفة بالنظرة لهم من الصفات الشخصية ما هو مغاير للنظرة التي يحملها عنهم أعضاء الجماعة الأخرى. ومن العوامل المساعدة أيضا أن يتصف أولئك الأعضاء بصفات شبيهة بالطرف الآخر كالاهتمامات والسمات الشخصية" [٦٨، ص ٣٤٢].

والملاحظ أن قياس الاتصال في هذه الدراسة تضمن قياس التكرار في الاتصال لامحتوى الاتصال وظروفه. وبهذا افتقر للكثير من الخصائص التي تمثل شروطا لازمة لعلاقة الاتصال بالنظرة النمطية. وتبقى حقيقة أن للاتصال صلة بالنظرة النمطية لكن تحت ظروف معينة وطبقا لشروط محددة. متى ما توافرت كان للاتصال تأثيره على النظرة النمطية سلبا أو إيجابا. يؤكد ذلك الفرق الواضح بين النظرة بعد القدوم والنظرة قبل القدوم. ولعل التباين الواضح في النظرة العائد للاختلاف بين أفراد العينة في نوع المهنة والديانة ما يشير إلى توافر بعض شروط العلاقة بين الاتصال المباشر والنظرة النمطية للسعوديين. يعزز من الأخذ بهذا القول ما ظهر من علاقة واضحة بين متغيري مدة الإقامة في السعودية والنظرة النمطية للسعوديين. إذ توحي بازدياد تأثير المتغيرات الآنفة الذكر مع طول فترة الإقامة في السعودية. وهذا بذاته مؤشر على شرط آخر يتعلق بظروف الاتصال.

وخلاصة القول أن تأثير الاتصال يمكن من تزويد الفرد بمعلومة تفيده في تثبيت ما كان قد عرف عن موضوع النظرة. أو أن تصطدم مثل هذه المعلومات مع ما لديه من سابق معلومات فتدفعه إلى تغيير موقفه. وعلى أي حال يبقى لنوع الخبرة الناجمة عن الاتصال دورها في تحديد طبيعة النظرة النمطية. ويعرف مثل هذا التأثير للاتصال من وجهة نظر معرفية بالتثبت السلوكي behavioral confirmation من صواب النظرة النمطية [٥٩]. إن

قياس الاتصال بطريقة تأخذ في الاعتبار شروط الاتصال ذي التأثير على النظرة مقوم أساس في تحديد علاقة النظرة بالاتصال. وقد يعزي غياب تأثير الاتصال على النظرة في هذه الدراسة إلى افتقارها لهذا الشرط في القياس.

وعلى افتراض سلامة القياس لمتغير الاتصال، وأن لا صلة البتة للاتصال بنوعيه بالنظرة النمطية، فإنه سوف يكون في مثل هذه النتيجة دعم لنتائج دراسات سابقة لم تنته إلى وجود علاقة للاتصال بالنظرة [٣٨ ؛ ٥٤]. وكذا، تأييد لما قيل حول ما تتصف به النظرة النمطية من صلابة وجمود ونزعة للتعميم. أو كما وصفها ما ير [٣٤ ، ص٢٩١] بأنها "اعتقاد حول الصفات الشخصية لجماعة من الناس. يمكن أن يكون مبالغا في تعميمها، غير واضحة ومقاومة للمعلومات الجديدة." وما ذكر عن المتغيرات التي تسهم عادة في تشكيل النظرة النمطية للموضوعات في بيئة الأفراد، من نوع ما يعرف بوهم التجانس أو وهم الارتباط. فضلا عن تأثيرات الانتماء للجماعة والهوية الاجتماعية كالتحيز في النظرة لمن هم داخل الجماعة ومن هم خارج الجماعة [١٣ ؛ ١١]. وقد لا يخرج موقف أفراد العينة من السعوديين حينئذ عن سياق هذه التأثيرات. على أن هذه التفسيرات لا تعدو عن كونها تأملات محضة. إذ أن الجزم بمثل هذه التأثيرات يتطلب تصميما أدق لدراسة الظاهرة. يأخذ في الاعتبار حجم العينة وقياسا موضوعيا دقيقا للاتصال بنوعية، قبل القدوم وبعده في علاقته بالنظرة النمطية. وهذا كله خارج نطاق اهتمامات الدراسة الحالية.

الخلاصة والتوصيات

كان الهدف من الدراسة التعرف على النظرة النمطية للسعوديين بين أفراد عينة من المقيمين في السعودية من غير السعوديين. وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من عينة عشوائية للأفراد العاملين من غير السعوديين في جامعة الملك سعود بالرياض وعددهم ٤٠٤ ومن كافة وحدات الجامعة إلى:

١ - وجود نظرة نمطية معينة بين أفراد العينة للسعوديين تمثلت في مجموعة الصفات التي وصف بها السعوديون من قبلهم.

٢- أن النظرة في مجملها إيجابية. وزادت إيجابية بعد القدوم عما كانت عليه قبل القدوم

٣- أن لا تباين في النظرة النمطية بين أفراد العينة تبعا للاختلاف بينهم في متغيرات العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي، سواء كان ذلك قبل القدوم أو بعده.

٤- هنالك تباين في النظرة النمطية للسعوديين قبل القدوم مع الاختلاف بين أفراد العينة في مستوى التعليم والديانة. هذا وإن كان هنالك تباين بين أفراد العينة في النظرة النمطية بعد القدوم مع اختلاف الديانة، فإن مثل هذا التباين في النظرة يتلاشى مع الاختلاف بينهم في مستوى التعليم.

٥ - هنالك تباين في النظرة النمطية الكلية والنظرة للصفات الإيجابية بعد القدوم تبعا للاختلاف بين أفراد العينة في نوع المهنة ومدة الإقامة في السعودية.

٦ - إنه لا يوجد علاقة للاتصال غير المباشر بالنظرة للسعوديين قبل القدوم. ولا علاقة للاتصال المباشر مع السعوديين بالنظرة النمطية للسعوديين بعد القدوم.

وفي كل ما سبق ذكره من نتائج إجابة واضحة لما أثير من تساؤلات في مقدمة هذه الدراسة. ما سبق ذكره من استنتاجات تظل محدودة حتى يتم فحصها من قبل دراسات لاحقة تأخذ في الاعتبار حجم العينة المدروسة وتباينها في الخصائص. وكذا المقياس المستخدم في قياس متغير الاتصال بما يتيح فرصة التحقق من هذه النتائج. على أن هذا لا يقف حائلا دون تدوين بعض التأملات. من ذلك:

١ - أن التغير في الموقف من الصفات من إيجابية إلى أكثر إيجابية أو العكس يعكس حقيقة كونية تتعلق بطبيعة السلوك البشري. إذ من الطبيعي أن تتحول نظرة أي كائن

بشري للموضوعات المختلفة في بيئته عما كانت عليه عند خبرته الأولى معها. فالنظرة الأولى عادة ما تكون أولية وليدة توقعات مسبقة أو خبرة قليلة. ومثل هذه النظرة الأولية قابلة للتغير مع زيادة الخبرة. والتعرض لموضوع النظرة مباشرة ولفترة معقولة أحد مصادر هذه الخبرة. وعلى أي حال، يعد التحول في النظرة مثالا حيا لما يعرف بتأثير الإدراك في تشكيل الانطباعات [٢٨].

٢ - إن التحول الملحوظ في الموقف من صفات بعينها وبشكل مغاير لما كان يعتقد أن تكون عليه ينطوي على مضامين عدة منها: أ) أن مثل هذه الصفات لم تكن في حقيقتها كذلك في الواقع المعاش. ومن ثم كان للخبرة المباشرة مع موضوع النظرة تأثيره في تصحيح هذه النظرة الخاطئة. ب) أن في مثل هذا الموقف تأكيدا على طبيعة النظرة النمطية كنظرة مبالغ فيها في الموقف من الأشياء [٣٤]. جـ) التأكيد على دور الآخرين كمصدر من مصادر ذات الفرد. فالفرد قد يحمل فكرة عن نفسه صائبة أو خاطئة وموقف الآخرين سيحدد مدى صحتها. والتحول الملحوظ لأفراد العينة في الموقف من صفات طالما شاعت بين الناس على أنها صفات مميزة للسعوديين يتطلب مزيدا من الجهد للتحقق من الموقف منها. وذلك عن طريق إعادة الدراسة على نطاق واسع. ولعل ذلك يسهم في تحديد الأسباب الموضوعية لهذا التحول في النظرة. ومن التساؤلات ذات العلاقة والتي تحتاج إلى إجابة: ما دور وسائل الإعلام في تشكيل نظرة خاطئة عن السعوديين، سواء كانت محلية أو عالمية ؟ تؤكد كثير من الدراسات أن للإعلام الأجنبي دوره في بلورة نظرات غير صائبة عن العرب [٦٤] والمسلمين عموما [٨]. ونحن عرب وفي ذات الوقت مسلمون. فهل لهذا الموقف من وسائل الإعلام الأجنبي تأثيره على النظرة للسعوديين أيضا؟ ماذا عن تأثير الإعلام المحلي، وهل يمكن أن يسهم في تشكيل نظرة خاطئة عن السعوديين؟ كيف يكون ذلك؟ إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات سوف تزيد من وعي المواطن السعودي بحقيقة ذاته. إذ التعرف على حقيقة النظرة سيقود إلى تعزيز جوانب الإيجاب في ذوات

الأفراد. عدا السعي في تجنب كل ما من شأنه أن يسهم في تشكيل مواقف خاطئة من قبل الآخرين ضده. ولاشك أن وسائل الإعلام بكافة قنواتها تتحمل العبء الأكبر في تصحيح المسار.

٣ - أسفر التحليل العاملي لنظرة المقيمين للسعوديين عن تمركز النظرة حول ما كان من الصفات اجتماعيا. وتأكدت هذه النزعة في النظرة عند التحليل العاملي لنظرة المقيمين للسعوديين بعد القدوم. ومقارنة هذه النتيجة بما سبق من نتائج الدراسات السابقة لأفراد من ثقافات مشابهة ومغايرة [١١ ؛ ٦] يشير إلى اتصاف السعوديين بخصائص سلوكية معينة قد تميزهم عن غيرهم. لذا يستحسن إعادة الدراسة للتعرف على حقيقة ما يميز السعوديين كعرب وكمسلمين عن غيرهم من أبناء الثقافات الأخرى.

٤- ما وصف به السعوديون من صفات يوحي بما قيل عن السمة الجمعية للمجتمعات الشرقية. والتي أسفرت عنه كثير من الدراسات التي تبنت المقارنة بين القيم الفردية والجمعية كمحددات للهوية الاجتماعية للأفراد عبر ثقافات مختلفة [١١]. ولعل الأبحاث اللاحقة تتولى مهمة التحقق من هذه التأملات. وإذا كانت النظرة النمطية مظهرا من مظاهر العلاقة بين الجماعات، والبلاد السعودية تعج بالكثير من المقيمين من جنسيات وثقافات مختلفة، ومن ثم فالفرصة مواتية للتعرف على طبيعة العلاقات بين هذه الجماعات في ضوء ما تحمله كل جماعة نحو الأخرى من نظرات تحكم نوعية العلاقات بينها.

٥ - آخذين في الاعتبار تأثير متغير التشابه على اتجاهات الأفراد ومتى يكون للتشابه تأثيره الإيجابي في تشكيل الاتجاهات [٦٣]، فإنه يمكن القول بأن النظرة الإيجابية للمسلمين نحو السعوديين مقارنة بنظرة غير السعوديين سببه ما قد يحمله المسلمون من توقعات تتعلق بخصائص السعوديين مبنية على إدراكهم المسبق للسعوديين كمسلمين. خلافا لغير المسلمين الذي قد يجهلون الكثير عن السعوديين، أو أن لهم من الخبرات مع السعوديين ما يعزز من نظرتهم السابقة للسعوديين. عدا أن المسلمين قد يكونون أقدر على

التماس العذر للسعوديين فيما لو خبروا منهم مالا يرضيهم. وعلى أي حال قد يكون للمسلمين موقف سلبي من بعض صفات السعوديين، غير أن جماع موقفهم من صفات السعوديين ينبئ عن نظرة لهم إيجابية. ثم هل تعكس النظرة السلبية من غير المسلمين تحيزا عنصريا ضد السعوديين؟ على افتراض أن النظرة صادرة من أعضاء خارج الجماعة، وغالبا ما يشوب هذا النوع من النظرات تحيزات كما أثبتت ذلك كثير من الدراسات [١٣ ؛ ٣٢ ؛ ٣٤].

٦ - إذا ما أخذنا في الاعتبار أن السعوديين عرب ومسلمون، فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة باكستانية سابقة [٦٩] وصف فيها العرب من قبل الباكستانيين بصفات إيجابية. وقد علل الباحث ذلك بمماثلة العرب للباكستانيين في الدين كمسلمين. وفي المقابل لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إيرانية سابقة [٤٤] وصف فيها العرب بصفات سلبية. وقد أرجع الباحثان السبب في ذلك إلى العلاقات العربية الإيرانية بسبب الحرب العراقية ـ الإيرانية. وعلى أي حال تشير نتائج كل من هاتين الدراستين، ومثلها نتائج الدراسة الحالية، إلى دور المتغيرات الأيديولوجية والاجتماعية والسياسية في تشكيل النظرة النمطية على أساس التشابه أو الاختلاف مع الغير ممن هم خارج الجماعة أو المجتمع.

٧- كان لمتغيرات الديانة والمهنة علاقة مباشرة بالتباين بين أفراد العينة في النظرة النمطية قبل وبعد القدوم. وهذه العوامل تمثل ظروفا للاتصال ذات تأثير على نوعية الاتصال. حبذا لو تمت دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات كعامل وسيط في تحديد طبيعة علاقة الاتصال بالنظرة النمطية. وإذا كان للتعليم علاقته بالنظرة النمطية قبل القدوم غير أنها تلاشت بعد القدوم. فإن دراسة العلاقة بين الاتصال بالنظرة ومستوى التعليم سوف يسهم في تحديد دور التعليم كعامل وسيط في العلاقة بين الاتصال بنوعيه والنظرة النمطية.

٨ - الموقف من الصفات باستخدام قائمة تقدير صفات من النوع الذي استخدم في هذه الدراسة يحد من زيادة معدل الاستجابة ، لأنه ينطوي على صيغ للإجابة مباشرة تثير عادة حساسية المستجيبين له. وهذا ما واجه الباحث عند تطبيقه لدراسته. لذا لابد من إعادة دراسة الظاهرة باستخدام مقاييس تتضمن أبعادا مختلفة للصفات موضوع الدراسة في صيغة مواقف افتراضية ، طلبا لسلامة الإجابة مع استبعاد حساسية المستجيب. وهذا ما تتميز به المقاييس المبنية على استخدام مواقف افتراضية ، خاصة أن مثل هذا الموضوع بالغ الحساسية. إن هذا النوع من المقاييس سوف يساعد على التحقق من واقع النظرة للسعوديين. وفي ذات الوقت يمكن من التعرف على مدى الإجماع والاختلاف بين أفراد العينة في النظرة للسعوديين.

٩- تمثل النظرة النمطية موقفا لصاحب النظرة من موضوع النظرة. وقد ثبت بالبحث تأثير الإعلام على النظرة النمطية للأفراد [٧٠]. وفي الدراسة الحالية لم يكن للاتصال بالنظرة والتي وسيطها الإعلام علاقة بالنظرة النمطية للسعوديين. لذا يصبح من الأهمية بمكان أن تعاد دراسة تأثير وسائل الإعلام على هذه النظرة النمطية. وذلك باستخدام أساليب دقيقة في القياس لها القدرة على اكتشاف هذا النوع من التأثير. ومثل هذا القول ينطبق أيضا على الاتصال بالسعوديين بعد القدوم إذ لم يكن للاتصال علاقة بالنظرة النمطية للسعوديين.

١٠ - ظواهر من مثل وهم التجانس والارتباط الوهمي أو وهم الارتباط متغيرات معرفية تسهم في تشكيل النظرة النمطية لأفراد من جماعة معينة تجاه من هم خارج تلك الجماعة [٦٧]. وقد أشار الباحث إلى احتمالية تأثيرها على النظرة النمطية للسعوديين في معرض مناقشته لنتائج الدراسة الحالية. لذا يستحسن التأكد من هذه التأثيرات المعرفية على النظرة النمطية للسعوديين من قبل أفراد العمالة المقيمة في السعودية. وقد أسفرت دراسات سابقة في أوساط مغايرة عن مثل هذه التأثيرات [٣٤].

وفي الختام، تبقى حقيقة وهي أن السعوديين بشر كغيرهم من البشر تسري عليهم القوانين التي تحكم سلوك البشر من الضعف والوهن. وإن كان لغيرهم نظرة لهم تختلف عما يرونه في أنفسهم، فقد تكون نتاج ضعف بهم أو ضعف بغيرهم ممن يرونهم. وفي أي من الموقفين يبقى لعوامل البيئة المحيطة بهم دورها في تشكيل هذه النظرة.

ملحق رقم ١. قوائم تقدير الصفات

فيما يلي مجموعة من المفردات التي تمثل في نظرنا بعض الصفات التي يمكن وصف الأفراد بها. أود من خلالها التعرف على انطباعاتك عن مدى توافر مثل هذه الصفات في السعوديين كأشخاص. حاول أن تحدد انطباعك عن طريق اختيار الدرجة من الصفة التي تراها أصدق في تمثيل انطباعك عنهم على مقياس الصفات المدرجة أدناه.

لاحظ: أن مقياس كل صفة يتدرج من (٠-٧). الرقم (٠) يشير إلى غياب تلك الصفات فيهم، بينما الرقم (٧) يشير إلى وجودها فيهم بدرجة عالية جدا. مثلا:

غير طيب مطلقا ٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ طيب جدا

المطلوب: وضع دائرة (O) حول الرقم الذي يمثل درجة انطباعك عن السعوديين فيما يتعلق بكل صفة (قبل وبعد قدومك) للسعودية:

الصفات	درجة انطباعك	
	قبل القدوم	بعد القدوم
القسوة (الشراسة، الفظاظة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
السيطرة (حب الهيمنة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الولع بالملذات	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الطموح	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
المثابرة	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الكسل	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الثرثرة	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧

العملية(إلى أي مدى هم عمليون)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
العدوانية	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الأمانة	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الانضباط الانفعالي (ضبط النفس)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
النرفزة (العصبية)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
المرونة (القدرة على التكيف مع المواقف)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الاهتمام بالوقت	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الالتزام الحرفي بالمواثيق (الوفاء بالعهود)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الفطنة (الحذاقة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الجشع (الشراهة في الطمع)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الخداع (نصب/احتيال)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الاستقامة (أي الجدية والوضوح وعدم المراوغة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الحساسية (سرعة التأثر بالمواقف)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
العاطفية (تحكيم العاطفة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
التباهي (المباهاة/ التفاخر)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الجهل	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
ضيق الأفق	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
التكبر (الغطرسة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
العناد	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الأنانية	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
البخل	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الصبر (مثلا، الصبر على الأذى وتحمل المشاق)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الكرم	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الظلم (مدى ظلم السعوديون للآخرين)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الشجاعة والإقدام	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الطغيان والجبروت	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧

الصرامة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
النفاق	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الغدر والخيانة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التدين	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التبذير	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الجبن (إلى أي مدى السعوديون جبناء)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
السذاجة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
اللامبالاة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الحذر	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
استشعار المسؤولية	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
اللطف والكياسة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
طيب المعشر (التودد للآخرين)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الإحسان (حبهم الإحسان للآخرين)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الاستغلال	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الصراحة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التسامح (تحمل مايصدر من الآخرين ضدهم)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التملق والمداهنة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التعالي على الآخرين	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التمييز (التفرقة عند التعامل دون مبرر شرعي)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التعصب ضد الآخرين	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الحكمة (في التعامل مع المواقف)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
التسلطية (النزعة للتسلط)	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
القذارة في المظهر	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
الغلظة	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
اللين	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧
العنف	٠١٢٣٤٥٦٧	٠١٢٣٤٥٦٧

الجمود والتصلب في قبول التغيير	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الإنصاف (ينصف الآخرين عند التعامل معهم)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
التواكل (شخص متواكل لاحساب عنده لما قد يستقبله)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الضيافة (مضياف، يقوم بحق الضيافة)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الألفة (طبعه اجتماعي يألف الآخرين ويأنس بهم)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الانتهازية	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
المادية (لايقيم وزنا إلا لمصالحه المادية)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
حب اللهو	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
إيثار التقليد ومحاكاة الآخرين	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
التمركز حول الذات (لا هم له سوى نفسه)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الابتكارية (النزعة للابتكار والتجديد)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
سعة الأفق	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الدافعية للإنجاز	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
التعاون	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
الأهلية للثقة (محل ثقة عند الآخرين)	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧

ملحق رقم ٢. مقياس الاتصال

ما مصدر معلوماتك عن السعوديين، قبيل وبعد قدومك للمملكة؟ مع الإشارة إلى مدى استخدامك لكل مصدر، كما هو موضح في الجدول أدناه:

المصدر	مدى الاستخدام							
	[أ]				[ب]			
	قبل القدوم				بعد القدوم			
	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
كتب								
قصص وروايات								

صحف (جرائد)								
مجلات								
إذاعة								
تلفزيون								
سينما								
فيديوتيب								
أقارب								
أصدقاء								
زملاء عمل								
اتصال شخصي مباشر:								
- مع غير السعوديين								
- مع سعوديين								

جـ) من واقع معايشتك للسعوديين بعد وصولك السعودية، أي المصادر السابقة كان أكثر دقة ووضوحا في معلوماته عن السعوديين: أشر إلى درجة الدقة أو الوضوح وفقا للخيارات التالية:

(١) غير دقيق البتة (٢) غير دقيق (٣) نوعا ما دقيق (٤) دقيق (٥) دقيق جدا

المصدر	درجة الدقة أو الوضوح				
	١	٢	٣	٤	٥
كتب					
قصص وروايات					
صحف (جرائد)					
مجلات					
إذاعة					
تلفزيون					
سينما					

فيديوتيب					
أقارب					
أصدقاء					
زملاء عمل					
اتصال شخصي مباشر :					
مع غير السعوديين					
مع سعوديين					

د) ما نوعية أكثر من تتعامل معهم من السعوديين، مع الإشارة لمدى تفاعلك مع كل نوع، كما هو موضح في الجدول أدناه :

النوع		مدى التفاعل:		
	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
طلاب				
مدرسون				
أساتذة جامعات				
رجال أعمال				
عمال				
أميون				
مثقفون				
عامة				
حضر				
ريفيون				
بدو				
أغنياء (أثرياء)				
متوسطو الحال				
فقراء				

الملحق [٣]

١ـ العمر : ....

٢ـ الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

٣ـ الديانة : ☐ مسلم ☐ غير مسلم

٤ـ الجنسية : ....

٥ـ البلد (الموطن الأصلي) : ....

٦ـ الحالة الاجتماعية :

☐ أعزب ☐ متزوج

☐ مطلق ☐ أرمل

٧ـ طبيعة المهنة :

☐ إدارية ☐ فنية

☐ تعليمية ☐ حرفية

☐ أخرى : ....

٨ـ المستوى التعليمي :

☐ ابتدائي ☐ متوسط

☐ ثانوية عامة ☐ جامعي

☐ ماجستير ☐ دكتوراه

☐ آخر : ....

٩ـ المستوى الاقتصادي / الاجتماعي :

☐ دون المتوسط ☐ متوسط

☐ فوق المتوسط

١٠ـ مدة الإقامة في المملكة : كم مضى على قدومك للسعودية منذ أن وصلت :

☐ أقل من سنة ☐ من سنة ـ سنتين

☐ أقل من ثلاث سنوات ☐ من ثلاث ـ أربع

☐ أقل من خمس سنوات ☐ من خمس ـ ست سنوات

☐ أقل من سبع سنوات ☐ من سبع ـ ثمان سنوات

☐ أقل من تسع ☐ من تسع ـ عشر سنوات

☐ أكثر من عشر سنوات

المراجـــــع

[١] خليل، محمد محمد، وأحمد خيرى حافظ. "صورة المرأة اليمنية كما يراها الطلاب اليمنيون: دراسة في القالب النمطى الذهنى الجامد." *مجلة علم النفس المعاصر*، ١، ع٣ (١٩٩٢م)، ٦٩-١١٧.

[٢] عبدالله، معتز سيد. "الاتجاهات التعصبية بين الذكور والإناث: المفهوم والأبعاد." في معتز سيد عبدالله، *بحوث في علم النفس الاجتماعى والشخصية*. القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٠م، ١: ١٧١-٢٢٣.

[٣] مليكيان، ليفون، وجهينة سلطان السالم. *مؤشرات في الشخصية المنوالية القطرية: دراسة ميدانية من الطلاب الجامعيين القطريين*. الدوحة: مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، جامعة قطر، ١٩٨٧م.

[٤] خليفة، عبداللطيف محمد، والحسين محمد عبدالمنعم. "اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض الشعوب العالم." في عبداللطيف محمد خليفة *دراسات في علم النفس الاجتماعى*. القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٠م، ١: ١١-٦٤.

[٥] يس، حمدى. "الصورة النمطية لدى المصرى والعراقى والأمريكى قبل وبعد حرب الخليج." *مجلة علم النفس المعاصر*، ١، ع٢ (يناير ١٩٩٢م)، ١: ٧١-١١٨.

[٦] يس، حمدى. "الصورة النمطية الشائعة المتبادلة لدى شرائح اجتماعية مصرية في علاقتها بالتعصب." *مجلة علم النفس المعاصر*، ١، ع٣ (يونية ١٩٩٢م)، ١٧-٦٧.

[٧] عايش، محمد. "الصورة العربية في وسائل الإعلام الأمريكية: دراسة للنقاشات والبحوث المتعلقة بصورة العرب في وسائل الإعلام الأمريكية." *أبحاث اليرموك*، الأردن، ٣(١٩٩٤م)، ١٧٩-٢٢٦.

[٨] السعيد، لأحمد بنراشد. "تطور النظرة النمطية للإسلام والمسلمين في الغرب." *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ١٨ (ذو القعدة ١٤١٧هـ)، ٤٧٥-٥١٩.

[٩] Oskamp, S. *Attitudes and Opinions*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

[١٠] Rajecki, D.W. *Attitudes: Themes and Advances*. Sunderland, MA: Sinauer Associates, 1982.

[١١] Smith, P.B., and M.H. Bond. *Social Psychology across Cultures: Analysis and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

[١٢] Maclend, V. C. and I. Walker. "Atomatic and Controlled Activation of Sterotypes: Individual Differences Associated with Prejudice." *British Journal of Social Psychology*, 33, 1 (March 1994), 29-46.

[١٣] عبدالله، معتز سيد. *الاتجاهات التعصبية*. سلسلة عالم المعرفة (١٣٧). الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٩م.

[١٤] Howitt, D., M. Billing, D. Cramer, D. Edwards, J. Potter, A. Radley, and B. Kniveton. *Social Psychology: Conflicts and Continuities*. Philadelphia: Open University Press, 1994.

[١٥] Gahagan, J. "Understanding Other People: Understanding Self." In J. Randford and E. Govier. *A Textbook of Psychology*. London: Routledge, 1992, 659-77.

[١٦] Lippmann. W. *Public Opinion.* New York: Macmillan. 1922.

[١٧] Weber. R., and J. Croker. "Congitive Processes in the Revision of Stereotypic Beliefs." *Journal of Personality and Social Psychology*. 45. (1983). 961-77.

[١٨] Manstead. A.S.R., and Miles Hewstone. *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. London: Blackwell. 1996.

[١٩] Kearl. M.C., and C. Gordon. *Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon. 1992.

[٢٠] Hamilton. D., ed. *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior.* Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Asosciates. Publishers. 1981.

[٢١] The British Psychological Society. Special Issue. "Stereotypes: Structure. Function and Process." *British Journal of Social Psychology*. 33. 1 (March. 1994).

[٢٢] Haddock. G., M. Zanna. and V. Esses. "The Limited Role of Trait Laden Stereotypes in Predicting Attitudes toward Native Peoples." *British Journal of Social Psychology*. 33. no. 1 (March 1994). 83-106.

[٢٣] Hilton. J.L., and W. Van Hippe. "Stereotypes." *Annual Review of Psychology*. 47 (1996). 237-71.

[٢٤] Triandis. H.C., and V. Vassiliou. "Frequency of Contact and Stereotyping." *Journal of Personality and Social Psychology*. 7. no. 3 (1967). 316-28.

[٢٥] Furnham. A., and S. Bochner. *Culture Shock: Psychological Reaction to Unfamiliar Environment.* London: Methuen. 1986.

[٢٦] Judd. C., M. Riyan. and B. Parke. "Accuracy in the Judgment of In-group and Out-group Variability." *Journal of Personality and Social Psychology*. 61. (1991). 366-79.

[٢٧] Turner. J. C., and H. Giles. *Intergroup Behavior.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.. 1995.

[٢٨] Pennenington. D.C., G. Kate. and P. Hill. *Social Psychology*. New York: Oxford University Press. 1999.

[٢٩] Jost. T.J., and M.R. Banaji. "The Role of Stereotyping in System Justification and the Production of False Consciousness." *British Journal of Social Psychology*. 33. part 1 (March 1994). 1-27.

[٣٠] Katz. D., and K.W. Braly. "Racial Stereotypes of One Hundred College Students." *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 28 (1933). 280-90.

[٣١] Stroebe. W., and C.A. Insco. "Stereotype. Prejudice. and Discrimination: Changing Conception in Theory and Research.." In D. Bar-Tal. C.F. Graummann. A.W. Kruglanski. and W. Stroebe. eds. *Streotyping and Prejudice: Changing Perceptions.* New York: Springer-Verlag. 1989.

[٣٢] Baron, R.A., D. Byrne, and B.T. Johnson. *Exploring Social Psychology*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

[٣٣] Baron, R.A., and D. Byrne. *Exploring Social Psychology*. 8th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

[٣٤] Myers, D.G. *Social Psychology*. 4th ed. New York: McGraw-Hill, 1996.

[٣٥] Stephan, W., V. Ageyev, and C. Stephan. "Measuring Stereotypes: A Comparison of Methods Using Russian and American Samples." *Social Psychology Quarterly*. 56, no. 1 (1993), 54-64.

[٣٦] Linssen, H., and L. Hagendoorn. " Social and Geographical Factors in the Explanation of the Content of European Nationality Stereotypes." *British Journal of Social Psychology*. 33, (1994), 165-82.

[٣٧] Prothro, T., and L. Melikian. "Studies in Stereotyping: III, Arab Students in the Near East." *The Journal of Social Psychology*. 40 (1954), 237-43.

[٣٨] Lee Yueh- Ting, and V. Ottati. "Determinants of In-Group and Out- Group perceptions of heterogeneity: An Investigation of Sino-American Stereotypes." *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 124, 3 (1993), 298-318.

[٣٩] Brown, R. *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1996.

[٤٠] عبدالله، معتز سيد. "الاتجاهات التعصبية : أهم أشكالها ومدى عموميتها." في معتز سيد عبدالله. *بحوث في عالم النفس الاجتماعي والشخصية*. القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٠م، ٢٢٧ : ١-٢٦٦.

[٤١] Prothro, T. and L. Melikian. "Studies in Stereotyping: V, Familiarity and the Kernel of Truth Hypothesis." *The Journal of Social Psychology*. 41 (1955), 3-10.

[٤٢] Karlins, M., T.L. Cofham, and G. Walters. "On the Fading of Social Stereotypes: Studies in Three Generations of College Students." *Journal of Personality and Social Psychology*. 13 (1969), 1-16.

[٤٣] Triandis, H.C. *Attitude and Attitude Change*. New York: John Wiley & Sons, 1971.

[٤٤] Beattle, G., C. Agahi, and C. Spencer. "Stereotypes Held by Different Occupational Groups in Post-revolutionary Iran" *European Journal of Social Psychology*. 12 (1982), 75-87.

[٤٥] Miller, A.G., ed. *In the Eye of the Beholder: Contemporary Issues in Stereotyping*. New York: Praeger Publishers, 1982.

[٤٦] Myers, D.G. *Social Psychology*. 4th ed. New York: McGraw Hill, 1998.

[٤٧] خليل، محمد محمد سيد. "كيف يرى المصريون أنفسهم؟ القالب النمطي الذهني الجامد للمصري لدى بعض الجماعات المصرية : بحث في مفهوم الذات الجماعي." في أحمد خيري حافظ ومحمد محمد سيد خليل. *دراسات ميدانية في علم النفس*. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ديسمبر ١٩٨٥م، ١٢٨-٢١٢.

[٤٨] Gilbert, G.M. "Stereotype Persistence and Change among College Students." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46 (1951), 245-54.

[٤٩] Vassiliou, V., H.C. Triandis, G. Vassiliou, and H. McGuire.. *Reported Amount of Contact and Stereotyping.* Urbana – Champain: Group Effectiveness Research Laboratory, 1968.

[٥٠] Walkey, F.H., and R.C. Chung. "An Examination of Stereotypes of Chinese and Europeans held by Some New Zealand Secondary School Pupils." *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 27, 3 (1996), 283-92.

[٥١] Dovidio, J.F., J.C. Brigham, B.T. Johnson, and S.I. Gaertner. "Stereotyping, Prejudice and Discrimination: Another Look." In N.C. Macrae and M. Hewstone, eds. *Stereotypes and Stereotyping.* New York: Guildford, 1996.

[٥٢] Al-Dhaheelallah, D.A. "Saudi Arabian Students Attitudes toward Americans." Unpublished .A. Thesis, Michigan State University, East Lansing, Michigan. 1984.

[٥٣] Basu, A.K. and R. Ames. "Cross-Cultural Contact and Attitudes Formation." *Sociology and Social Research*, 55 (1976), 5-16.

[٥٤] Wei-Jen, N.G., and R. C. L. Lindsay. "Cross-Race Facial Recognition: Failure of the Contact Hypothesis." *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 25, 2 (June 1994), 217-32.

[٥٥] Ray, J.J. "Racial Attitudes and the Contact Hypothesis." *The Journal of Social Psychology*. 119 (1983), 3-10.

[٥٦] Amir, Y. "Contact Hypothesis in Ethnic Relaitons." *Psychological Bulletin*. 71 (1969), 319-42.

[٥٧] Pettigrew, T.F. "Generalized Intergroup Contact Effects." *Prejudice. Personality and Social Psychology Bulletin*. 23 (1997), 173-85.

[٥٨] Stephan, W.B., and J.C. Brighan, eds. "Intergroup Contact." *Journal of Social issues*. 41, no. 3 (1985), 54-64.

[٥٩] Snyder, M.L., E.D. Tanka, and E. Berscheid. "Social Perception and Interpersonal Behavior: On the Self-fulfilling Nature of Social Stereotypes." In A.G. Halberstadt and S.I. Ellyson. *Social Psychology Readings. A Century of Research.* New York: McGraw-Hill, 1990, 332-42.

[٦٠] Grover, S.I. "The Effect of Increasing Education on Individual Professional Behavior and Commitment." *Journal of Vocational Behavior*. 40 (1992), 1-13.

[٦١] الدخيل الله، دخيل عبدالله. "مقدمات الالتزام لنظمة أكاديمية." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٧، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، (١٤١٥هـ/١٩٩٥م)، ٣٣-٧٧.

[٦٢] Dipboye, R.L., C.S. Smith, and W.C. Howell. *Understanding Industrial and Organizational psychology: Integrated Approach*. New York: Harcourt Brace, 1994.

[٦٣] شو، مارفن . *ديناميات الجماعة: دراسة سلوك الجماعات الصغيرة*. ترجمة مصري حنورة ومحيي الدين أحمد حسين. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٦م.

[٦٤] ميخائيل، سليمان. *صورة العرب في عقول الأمريكيين*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٧م.

[٦٥] سالم، نادية. *صورة العرب في الغرب*، *المستقبل العربي*. مركز دراسات الوحدة العربية، ١٢، ع١٢٩، ١٩٨٩م.

[٦٦] Hogg, M.A., and G.M. Vaughan. *Social Psychology*. 2nd ed. London: Prentice Hall, 1998.

[٦٧] Hamilton, D.L. "Illusory Correlation as a Basis for Stereotyping." In D.L. Hamilton, ed. *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1981, 115-44.

[٦٨] Wrightsman, L.S. *Social Psychology in the Seventies*. Monterry, CA: Brooks/Cole, 1972.

[٦٩] Zaidi, Hafeez. "National Stereotypes of University Students in Karachi." *The Journal of Social Psychology*, 63 (1964), 73-85.

[٧٠] عبدالكريم، إبراهيم. "الصور النمطية الإسرائيلية عن العرب: دراسة حالة في ظاهرة التحيز الأيدلوجي/ الاجتماعي." *شئون اجتماعية*، ١٠، ع٣٨ (١٩٩٣م)، ٥-٣٧.

Stereotype of Saudis among Sojourners in Saudi Arabia

Dakheel A.S. Al-Dakheelallah
Associate Professor, Psychology Department, College of Education,
Kind Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The stereotype of Saudis was tested using a sample of multinational sojourners (n = 404) in a questionnaire survey. The overall results of statistical analysis showed that the stereotype of Saudis was favorable. An increase in favorableness was shown after arrival. The sample showed no variance in stereotype as they differed in age, sex, and socio-economic status, but they do show variance in stereotype as they differ in religion and education. However, such variance vanished after arrival as their level of education increases. Also, variance after arrival was shown in the overall stereotype with differences in occupation and length of stay in Saudi Arabia. No association was found with either the prior or after arrival contact. Discussions and theoretical implications of these results are offered.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٥٣-٤٨٦ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

الصورة السورية لمقياس بيك للاكتئاب
(دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق)

سامر جميل رضوان

أستاذ مساعد، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية،
وأستاذ مشارك و رئيس وحدة علم النفس، كلية التربية، عبري، ، سلطنة عمان

(قُدم للنشر في ١٤٢١/٧/٢٥؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٨/٢١هـ)

ملخص البحث. يتيح توافر أدوات القياس المقننة على البيئة المحلية والبيئات الأخرى إجراء تشخيص دقيق للاضطرابات النفسية و تنفيذ دراسات مسحية ومقارنة، وعلى الأخص فيما يتعلق بواحد من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً، ألا وهو الاكتئاب. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقنين قائمة بيك للاكتئاب التي تعتبر واحدة من أكثر الأدوات انتشاراً واستخداماً في العالم.

اشتملت العينة على ١١٣٤ مفحوصاً من طلاب وطالبات جامعة دمشق. واستخدم الباحث مقياس بيك للاكتئاب الذي عربه أحمد عبد الخالق ونشر دليل تعليماته في العربية عام ١٩٩٦م. اشتملت التحليلات الإحصائية على اختبار ثبات القائمة وصدقها التكويني والاتساق الداخلي. وقد قادت النتيجة إلى أن القائمة تتمتع بصدق و ثبات جيدين وترتبط إيجابياً بعدد من المتغيرات، كالعصابية، والتشاؤم، واليأس، والقلق الاجتماعي، والأعراض المرضية والوسواس القهري وسلبياً بالانبساط.

أخضعت البنود للتحليل العاملي الذي قاد إلى استخلاص ٤ عوامل جذرها الكامن أكثر من (١)، وتتشبع فيها جميع البنود، مما يعني وجود خصائص جيدة للقائمة. لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، أو بين المجموعات العمرية باستثناء مجموعتين عمريتين من الذكور. واستخرجت الدرجات

المعيارية على شكل قيم ثانية. وبشكل عام تشير النتائج إلى صلاحية قائمة بيك للاكتئاب للاستخدام التشخيصي والبحثي في المجتمع السوري.

الإطار النظري وخلفية الدراسة

تعد مشاعر الحزن وحالات تعكر المزاج، و الانقباض، ومشاعر اليأس من الخبرات التي يمر بها كل الناس، وهي إن لم تتجاوز درجة معينة من الشدة أو إذا لم تستمر لفترة طويلة عبارة عن ردود أفعال "سوية" ناجمة عن خبرات من الخيبة، أو الفشل، أو الوحدة، أو فقدان الهدف. ولكن هذه المشاعر قد تتحول في حالات معينة إلى مرض أو اضطراب اكتئابي يترافق بأعراض جسمية ونفسية ويعيق الفرد عن تحقيق درجة من التكيف الأمثل في علاقته بنفسه وبالآخرين.

وعندما يكون الأمر واقعا في مجال الاضطرابات النفسية يتم الحديث عن الاكتئاب وفق مستويات ثلاثة من التجريد [١، ص ١٧٧]:

- على مستوى الأعراض: كمجموعة من الأعراض المنفردة كالحزن والانقباض والهمود.
- على مستوى الزمل (المتلازمات): كاختصار لمجموعة من السمات المفترضة المرتبطة ببعضها يحتوي على مركبات انفعالية، ودافعية، واستعرافية، وحركية، وفيزيولوجية، وغددية.
- كمفهوم عام لمجموعة من الأمراض يتضمن معارف مفترضة حول الأسباب والمجرى والتنبؤ والعلاج.

والصورة المرضية للاكتئاب شديدة التعقيد ويمكن تقسيمها وتصنيفها في أشكال مختلفة ومتنوعة، وتتصف بعدد كبير من الأعراض الجسدية والنفسية غير المتجانسة التي تظهر مع بعضها.

ويصعب في الوقت الراهن الاتفاق على نظام تصنيف موحد للاضطرابات الاكتئابية [٢ ، ص ٢٢] ، وإن كان هناك اتفاق على الخطوط الرئيسة العامة. ففي الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-IV الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي APA ، تصنف الاضطرابات الاكتئابية ضمن طائفة الاضطرابات الوجدانية التي تشتمل على طائفة الاضطرابات (وحيدة القطب) وطائفة الاضطرابات ثنائية القطب. وتحتوي طائفة الاضطرابات وحيدة القطب على فئة الاكتئاب الأساسي major depression (في الفئة التصنيفية رقم ٢٩٦) واضطراب عسر المزاج dysthmic disorder ، الذي كان يسمى في السابق العصاب الاكتئابي (في الفئة التصنيفية ٣٠٠.٤ ، و اضطراب اكتئابي غير محدد بدقة (في الفئة التصنيفية رقم ٣١١)، وهناك تقسيمات فرعية تتضمنها كل فئة من الفئات [٣، ص ص ٣٧٥ - ٤١٢].

وفي الدليل العاشر ICD-10 الصادر عن منظمة الصحة العالمية WHO تم تصنيف الفئات الثلاث المذكورة أعلاه بشكل مختلف قليلاً. فالاكتئاب الأساسي صنف تحت الفئة التصنيفية "طور اكتئابي خفيف" تحت رقم (F32.xx) و "اضطراب اكتئابي انتكاسي" تحت رقم (F33.xx)، وصنف اضطراب عسر المزاج في الفئة التشخيصية رقم (F34.1)، في حين وضع التصنيف اضطراب اكتئابي غير محدد بدقة كشكلين من أشكال"الطور الاكتئابي الخفيف" و "الاضطراب الاكتئابي الانتكاسي" تحت رقم (F32.9) و (F33.9) [٤ ، ص ص ١٣٠ - ١٣٦].

ويعتبر الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً بعد القلق ومن أكثر المشكلات التي يلجأ الناس بسببها للعلاج [٥ ، ص٢٧].

ومع ذلك فهناك اختلاف بين الدراسات المختلفة في تحديد نسب انتشار الاضطرابات الاكتئابية المختلفة. وذلك تبعاً لنوع الدراسة وأهدافها وفيما إذا درست فئات اكتئابية أساسية أم فرعية وحسب الوسيلة التشخيصية المستخدمة. وتتراوح نسبة

الانتشار السنوي incidence ، أي الحالات الجديدة التي تمرض كل سنة حوالي ٠.٢٧ لكل ألف شخص وتتراوح النسبة بين (٥.٨٪ و ١٢.٦٪) في حال أخذت الدراسات المتلازمات syndromes الاكتئابية الخفيفة بعين الاعتبار. أما نسب الانتشار المكاني خلال شهر واحد فتقدر في البلدان الصناعية بين ٢.٣ ٪ و ٣.٢٪ لدى الذكور و بين ٤.٥ و٩.٣٪) لدى الإناث [١ ، ص ١٨٢]. و يقدر الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي DSM-IV نسبة خطر الإصابة بالاكتئاب الأساسي خلال مجرى الحياة بين ١٠ و ٢٥٪ لدى النساء و بين ٥ و ١٢٪ بالنسبة للرجال. وتتأرجح نسبة الانتشار المكاني للاكتئاب الأساسي بين السكان بين (٥-٩٪) للنساء و ٢-٣٪ للرجال. وتشير النتائج إلى أن انتشار الاكتئاب الأساسي لا يرتبط بالتأهيل والانتماء العرقي أو بالدخل أو بالحالة الأسرية [٣، ص ٤٠٣]. أما نسب الانتشار عبر مجرى الحياة لاضطرابات عسر المزاج فتبلغ حوالي ٦٪، و حوالي ٣٪ للانتشار المكاني point-prevalence [٣، ص ٤٠٩].

ولا توجد تفسيرات محددة حول ارتفاع نسب الانتشار بين النساء أكثر من الرجال. وهناك دلائل على أن النساء يظهرن ميلاً للانتكاس أكبر من الرجال ، الأمر الذي يمكن أن يفسر ارتفاع نسب الانتشار بين النساء. وتظهر دراسات أخرى وجود تساو بين نسب الانتشار بين الذكور والإناث ، يعزى إلى تزايد قدرة الذكور في العصر الراهن على التعبير عن الحالة الانفعالية مقارنة بالماضي [١ ، ص ١٨٤].

ولا تتوافر معلومات دقيقة حول انتشار الاضطرابات الاكتئابية في المجتمع العربي يمكن الاعتماد عليها بسبب غياب السياسة المتسقة فيما يتعلق ببحوث الصحة النفسية [٥ ، ص ٣٦]. ولكن توجد معلومات متفرقة لانتشار أعراض الاضطرابات النفسية بنسب مختلفة ، وانتشارها بين النساء أكثر من الرجال [٥ ، ص ٣٨ ؛ ٦ . ص ٢٧ ؛ ٧ ص١٣٤-١٣٥]. ففي دراسة سامر رضوان [٧ . ص ص ١٣٤-١٣٥] حول انتشار الأعراض في عينات جامعية وغير جامعية تبين أن انتشار الأعراض الاكتئابية عند الذكور يبلغ ٤.٩٪،

وعند الإناث ٧.٩٪ وبين المتزوجين ٥.٣٪، وبين العزاب ٩.٦٪. كما تشير الدراسات المذكورة إلى أن الإناث يعانين من الاكتئاب درجة أشد مقارنة بالذكور، فالإناث يحصلن على درجات أعلى في المتوسط من الذكور. ومن جهة أخرى، تشير دراسة بدر الأنصاري [٨، ص١٢ وما بعدها] إلى أن الذكور الموظفين قد حصلوا على متوسطات أعلى من متوسطات الإناث الموظفات.

ويوجد من ناحية أخرى عدد من البحوث النفسية العربية التي تناولت الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والشخصية كدراسة غريب عبد الفتاح غريب [٩]، ودراسة أحمد عبد الخالق ومايسة النيال [١٠]، ودراسة محمد نجيب أحمد الصبوة وأحمد عبد الخالق [١١]، ودراسة عويد سلطان المشعان [١٢].

وقد قدمت مجموعة كبيرة ومهمة من المبادئ التي تحاول تفسير الاضطرابات الاكتئابية، منها مبادئ التفسير القائمة على العوامل البيولوجية والبيوكيماوية (كالوراثة، وهرمونات محيط الكظر، وهرمونات الغدة الدرقية، والإيقاع الحيوي والتبدل في المستقبلات العصبية وفرضيات الكاتيكولامين والسيروتونين..إلخ). والنماذج النفسية التي تقوم على العوامل النفسية (كالشخصية والعوامل الاجتماعية وأحداث الحياة الحرجة وظروف الحياة المقيتة وفقدان الدعم وخبرات اليأس ....إلخ) [١٣، ص ١٢٢؛ ١، ص١٨٠]. غير أن أيا من هذه النماذج لا يستطيع الادعاء وحده أنه قادر على تفسير عوامل نشوء الاكتئاب وتطورها. والانطلاق من نماذج المنشأ المتعدد الأسباب multi-causal genesis للزمل (أو المتلازمات syndromes) الاكتئابية قادر وحده على أن يقدم فهما أفضل للاكتئاب ويعطي نتائج علاجية فاعلة، ذلك أنه حتى الآن لم يتم التمكن من إثبات صلاحية النماذج التي تفسر الاكتئاب على أساس المنشأ النوعي specific الوحيد وإثبات فاعلية العلاج القائم على أساس هذا الفهم [١، ص ١٧٨]. وتوجد نماذج نفسية عدة لتفسير الاكتئاب، منها على سبيل المثال لا الحصر نموذج سيلغمان Seligman

للاكتئاب ، الذي يرى أن خبرات اليأس وعدم ضبط الظروف يمكن أن تقود إلى عجز دافعي ، واستعرافي ، وانفعالي ، وتغيرات فيزيولوجية إعاشية vegetative تشبه التغيرات الطارئة في الاكتئاب [١٤ ، ص ص ٩٨ -١٠٠]. وهناك نموذج ليفينسون Lewenson للاكتئاب الذي يستند إلى نظرية التعلم الإجرائي ، حيث يرى أن الاكتئاب نتيجة مباشرة لسلوك تعزيز معتاد ، مثار من خلال فقدان الشريك أو العمل على سبيل المثال. ويرى هذا النموذج أن قلة المعززات الإيجابية يقود إلى انخفاض النشاط الأمر الذي ينعكس بدوره على عدم خبرة الإنسان للكثير من الخبرات الإيجابية ومن ثم يصبح أكثر اكتئاباً وأقل نشاطاً وأقل تعزيزاً...وهكذا دواليك [١٥ ، ص ١٩٥]. أما النموذج الاجتماعي للاكتئاب الذي قدمه براون Braun فيرى أن أحداث الحياة المقيتة aversive وصعوباتها ، وعلى الأخص المنشأ الاجتماعي (الانتماء للطبقات المحرومة اجتماعياً) من العوامل المثيرة للاكتئاب التي تتفاعل مع عوامل الاستعداد المسبق vulnerability و العوامل التي تشكل العرض. حيث يقود التفاعل إلى نوع من التقويم الذاتي على هيئة نقص مشاعر القيمة الذاتية ، واليأس ، وفقدان الأمل ، ونقص محاولات المواجهة coping ، الأمر الذي يقود بدوره إلى الاكتئاب. وتتمثل الاستعدادات المسبقة في عدم وجود علاقة اجتماعية حميمة وداعمة انفعالياً وإيجابية ، والبطالة ، وفقدان الأم في الطفولة بسبب الموت ووجود ثلاثة أطفال أو أكثر دون سن الرابعة عشرة في البيت ، حيث تحتل العلاقة الاجتماعية الداعمة الحجم الأهم. ومثل هذه العوامل تكثر ملاحظتها في الطبقات المحرومة اجتماعياً. أما العوامل التي تشكل العرض فهي الخبرات المبكرة من الفقدان والسن [١ ، ص ١٩١].

ويعتبر نموذج بيك Beck من النماذج النفسية المهمة في تفسير الاكتئاب. ويفترض هذا النموذج أن الاضطرابات الاكتئابية تنشأ على أساس الاضطرابات الاستعرافية ، حيث تتصف البنى الاستعرافية بالتشويه بدرجات مختلفة. والتشويهات الاستعرافية (أو الأخطاء الاستعرافية) هي شكل من التمثل غير الملائم للمعلومات ، وتتصف بكونها

استنتاجات عشوائية وتجريدات انتقائية وتعميمات مفرطة ومبالغات magnification ، وتفكير أخلاقي مطلق ، وتخصيصات personalization. الأمر الذي يقود إلى أن يصبح محتوى هذه الاستعرافات عند المكتئبين مشحوناً بالنظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل ، الذي يطلق عليه بيك تسمية الثالوث الاستعرافي cognitive triad [١٦ ، ص ٢٦٠]. ويعتقد بأن هذه المواقف السلبية مسؤولة عن كثير من الأعراض الاكتئابية ، وتؤثر على المجال الانفعالي والدافعي والسلوكي [١٧ ، ص ٢٥٣]. ويمكن اعتبار هذه التشويهات الاستعرافية على أنها تصويرة schema تمثل شكلا ثابتاً ومستمراً من الإدراك الانتقائي للمثيرات وترميزها وتقويمها. وتنشأ هذه التصويرة من خلال الخبرات المرهقة للعملية الاجتماعية social process أو من خلال الخبرات الراهنة الصادمة والمشحونة بالإرهاق أو من خلال تراكم الخبرات السلبية المرهقة. وعندما تنشأ تصويرة اكتئابية يبدأ نموذج إرجاعي دائري circular feedback model يقوم بتثبيت الاكتئاب وتعميقه والمحافظة على استمراريته وبالتالي تقوية وتعميق الاستعرافات المرتبطة به من الناحية السببية [١٦ ، ص ٢٧٩].

ويرى هوفمان [١٨ ، ص ٩٣] أن الاستعرافات عبارة عن أفكار نوعية متعلقة بالموقف ، في حين أن التصويرة schema عبارة عن نمط ثابت من التمثل. إنها تشكل الأساس لتحويل الحقائق المعاشة إلى استعرافات ، أي أنها كل تصور يحتوي على محتوى لفظي أو تصوري.

ويرى بيك [١٦ ، ص ٢٦٢] أن تفكير الفرد الذي يحمل استعدادا للاكتئاب ينمو منذ الطفولة المبكرة من خلال الخبرات الشخصية للفرد ، والتماهي ، وإدراك اتجاهات الآخرين نحوه ، بالإضافة إلى عوامل وراثية. فإذا طور الفرد تصورا concept معينا ، فإن هذا التصور يؤثر على تشكل التصورات الأخرى اللاحقة. وعندما يستمر التصور لفترة زمنية طويلة ينتج عن ذلك بنية استعرافية أو تصويرة. ويتم تنشيط تصويرة معينة ، تكون

كامنة في الأصل، من خلال ظروف معينة. وعليه فإن الموقف الذي يشبه الحدث الأساسي القديم الذي كان مسؤولا عن رسوخ التصور السلبي سوف يثير الاكتئاب.

واستنادا إلى هذا التصور لمنشأ الاكتئاب طور بيك منذ الستينيات من القرن العشرين أسلوبه العلاجي الذي يقوم على تعديل أخطاء التفكير والتصويرات المضطربة الكامنة خلفها بطريقة مبنية بدقة ومباشرة، على عكس نموذجي ليفنسون وسيلغمان اللذين يقومان على تعديل سمات السلوك. ومن أجل التعديل طور بيك التقنيات التالية التي تتضمن تقنيات سلوكية وأخرى استعرافية:

١- الإنجاز التدريجي للوظائف أو المهمات ووضع برنامج للنشاطات.

٢- تقنيات المتعة والبراعة mastery and pleasure technique.

٣- تسجيل الأفكار الآلية.

٤- مواجهة الأفكار.

٥- تحديد واختبار الاستعرافات.

٦- نزع الصبغة الكارثية [1] catastrophization، وإعادة العزو reattribution[2] وتطوير البدائل.

٧- بناء التوقعات الواقعية [١٦، ص ٢٦٥ - ٢٦٨؛ ١٩، ص ص ١٤٤ - ١٥٠].

---

١ المقصود من هذا المصطلح الميل إلى المبالغة والتضخيم في تقدير الأحداث والمواقف مهما كان نوعها التي يمر بها المكتئبون والتهويل المبالغ به لها بحيث يشعر المكتئب وكأن العالم قد انهار من حوله وأنه لا يمكن التحكم بالمواقف والسيطرة عليها وكأن كارثة قد حلت.

٢ العزو، الأسلوب الشخصي في تفسير أسباب الأحداث والمواقف والخبرات التي يمر بها الشخص بغض النظر عما إذا كانت هذه الأسباب موضوعية أم ذاتية. ويميل المكتئبون عادة إلى التفسير التشاؤمي للأحداث ويقومون بعزو (بتفسير) الأسباب إلى قصورهم هم أو لأنهم فاشلون أو غير أذكياء...إلخ. وهذا الأسلوب في العزو يعزز من مشاعر الاكتئاب. وبالمقابل يوجد نمط العزو التفاؤلي. وفي علاج الاكتئاب يتم تشجيع المرضى على إعادة تقويم الأحداث وإعادة تفسير الأسباب بطريقة إيجابية وهو ما يسمى بإعادة العزو.

وتتوافر مجموعة من مقاييس التقدير الذاتي أو التقدير من قبل الآخر لتحديد درجة الاكتئاب أو التبدلات في الحالة. وأغلبها لا يقوم على نظرية معينة وإنما مبني على أساس من تجمع زمل (متلازمات syndromes) الأعراض النفسية التي تميز المكتئبين، التي يعتبر مقياس بيك للاكتئاب من أكثرها شهرة والذي سيتم التعرض له في فقرة مستقلة. وسيتم التعرض لبعض هذه المقاييس كأمثلة:

- مقياس هاميلتون للاكتئاب Hamilton Depression Scale الذي يرمز له اختصاراً HAMD: وهو من أكثر مقاييس تقدير الاكتئاب من قبل الآخر (الفاحص). ويتيح المقياس تشخيص الاضطرابات الاكتئابية وتقدير مدى شدتها. كما ويتم من خلاله اختبار فاعلية غالبية مضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقة، وذلك من خلال التعديلات في الدرجات المحققة عليه [٢٠، ص١٢٨]. يحتوي المقياس على ١٧ عبارة يتم من خلالها تقدير حالة الاكتئاب، ومدى وجودها، ومشاعر الذنب، وأفكار الانتحار، والأرق المبكر والمتوسط والمتأخر، والنشاط وتباطؤ العمليات العقلية والتهيج، والقلق، والأعراض الجسمية للقلق، واضطرابات المعدة والأعراض الجسدية العامة، والأعراض الجنسية، ووساوس المرض، ونقص الوزن والتبصر.
- مقياس الاكتئابية Depressivity Scale: وهو مقياس ألماني من إعداد تسيرسن [٢١] وله صيغتان متكافئتان تتألف كل منهما من ١٦ بندا يقوم المفحوص بتقويم مدى انطباقها عليه. ويقيس هذا المقايس الأعراض الاكتئابية وتعكر المزاج الاكتئابي والقلق والمثار (أو المتهيج) dysphoria. وللمقياس معايير وثوقية وصدق جيدة.
- قائمة مركز الدراسات الجائحية[٣] للاكتئاب Center for epidemiological Epidemiological Studies Depression Scale CES-D: صممت هذه القائمة في عام ١٩٧٧م لقياس انتشار الاكتئاب في عينات غير إكلينيكية وللدراسات الجائحية بدءا من

---

٣ epidemiology: علم دراسة انتشار الأوبئة والأمراض.

سن السادسة عشرة. غير أنها أثبتت صلاحيتها كذلك في المجال الإكلينيكي وفي المجالات النفسية الجسدية. وتقيس القائمة مدة وشدة الضرر من خلال المشاعر الاكتئابية والأعراض الجسدية والكف الحركي، والأنماط السلبية من التفكير. وتوجد طبعة مختصرة. وتقيس القائمة سمات مثل التردد، والتعب، واليأس، والتقليل من قيمة الذات، ومشاعر الوحدة والحزن، وفقدان الدافع، والبكاء والانسحاب، والقلق، والقنوط. وتصل ارتباطات القائمة مع مقياس بيك للاكتئاب ومقاييس أخرى إلى ٠.٩٠. ويبلغ الاتساق الداخلي لها ٠.٨٩. وهناك تعديل ألماني لها معروف تحت اسم القائمة العامة للاكتئاب لهاوتسنغر و وبايلر Hautzinger and Bailer [٢٢].

مشكلة الدراسة وأهدافها

تهتم هذه الدراسة بتوفير مقياس مقنن على البيئة السورية (طلاب جامعيين) لقياس الاكتئاب وتحديد مكوناته العاملية وتحديد نسبة انتشار الاكتئاب والفروق بين الجنسين والفئات العمرية والاختصاص الجامعي. وتنبع مشكلة الدراسة من أهمية موضوع الاكتئاب والمشاعر الاكتئابية (عسر المزاج) بوصفها ظاهرة باتت أكثر ملاحظة في البيئة العربية بسبب ازدياد الضغوط النفسية والاجتماعية على الأفراد. ويمكن لمشاعر الاكتئاب أن تعيق الأفراد عن التكيف النسبي وعن التقدم في المجالات الحياتية المختلفة، وينعكس على إحساسهم بالصحة النفسية. ومن هنا، فإن توفير أداة مناسبة للقياس يشكل إحدى الخطوات الأساسية في تحديد الأشخاص الذين يمكن أن تقدم لهم المساعدة النفسية. كما تهدف الدراسة إلى توفير أداة مقننة تساعد في تحديد شدة الاكتئاب عند أشخاص يعانون من اضطراب إكلينيكي وتحديد المجالات أو المركبات الأكثر اضطراباً من غيرها، من أجل تصميم البرنامج العلاجي الذي يتوجه بالدرجة الأولى إلى مركبات الأعراض الأشد تضرراً. ومن خلال ذلك تتحدد أهداف هذه الدراسة بالنقاط التالية:

- تقنين مقياس بيك للاكتئاب على عينة سورية من طلاب جامعة دمشق.

- اختبار صدق وثبات هذا المقياس على عينة من المفحوصين السوريين.
- فحص البنية العاملية للمقياس.
- تحديد الفروق بين الجنسين والفئات العمرية والاختصاصات الجامعية في الاكتئاب.
- مقارنة متوسطات الدرجات للعينة السورية بمثيلاتها العربية التي تتوافر حولها دراسات.
- تحديد معدلات الانتشار في مجتمع الدراسة.
- استخراج معايير مبدئية خاصة بمجتمع الدراسة بغية استخدام المقياس بوصفه أداة مساعدة أو مهمة في التشخيص.

أهميـــة الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تعالج واحداً من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً بعد القلق، حيث تشكل نسبة مراجعي العيادات من الذين يعانون القلق والاكتئاب أعلى نسبة قياساً إلى الاضطرابات الأخرى [٥ ،ص٢٧]، حيث تتراوح النسبة بين ٥.٨ و ١٢,٦ [٣، ص ٤٠٩]. بالإضافة إلى كونها الدراسة الأولى التي تبحث الاكتئاب عند طلاب الجامعة في سورية، حيث لا توجد أداة مقننة على المجتمع السوري لقياس الاكتئاب في المرحلة العمرية بين ١٨-٣٠ سنة. ومن ثم فهي تعد مساهمة في توفير أداة مقننة على البيئة السورية في القياس تساعد المتخصصين الإكلينيكيين في التشخيص الفردي ووضع استراتيجية علاجية لمركبات الاكتئاب المتضررة أكثر من غيرها. من ناحية أخرى يمكن أن تمد الباحثين في الميدان النفسي بأداة موثوقة لهدف إجراء أبحاث مسحية ومقارنة أوسع للاكتئاب، وعلى الأخص عندما يتعلق الأمر بقائمة مقننة في عدة بلدان عربية، عدا عن انتشارها على المستوى العالمي.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بالإطار الزمني لتنفيذها الذي كان في الربع الأخير من عام ١٩٩٩م، ومكان إجرائها المحدد في إطار طلاب جامعيين (كليات جامعة دمشق) من سنوات دراسية مختلفة وبالقدرة التنبؤية لبنود قائمة بيك للاكتئاب، وبمدى فاعلية الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن التساؤلات المطروحة.

المنهج والإجراءات

أولا: العينة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١١٣٤ طالباً وطالبة من طلاب جامعة دمشق من كليات الحقوق، والتربية ، والآداب، والهندسة المدنية والمعمارية، والكهرباء، والميكانيك، والطب، والصيدلة، والفنون، والزراعة، والاقتصاد، والعلوم، والشريعة، والعلوم السياسية. و من سنوات دراسية مختلفة. وقد تم اختيار العينة بطريقة عرضية cross-sectorial [٢٣، ص ١١٩] بمدى عمري يتراوح بين ١٨-٣٠ سنة بواقع ٥٧٠ ذكراً (متوسط السن ٢٢,٠٨ و الانحراف المعياري ٢,٧٢) و ٥٦٤ أنثى (متوسط السن ٢١,١٦ والانحراف المعياري ٢,٥٥). وتضم الجامعة طلاباً من مناطق مختلفة من سوريا ، الأمر الذي يتيح للباحث افتراض وجود تمثيل نسبي للمجتمع السوري، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص السن ومستوى التعليم وحدود الدراسة ككل. وجرى التطبيق إما بشكل فردي أو في موقف جمعي حسب ما توافر للباحث من إمكانات للتطبيق. فقد كان يتم التطبيق الجمعي عندما كانت ظروف التطبيق تسمح بذلك، عندما يكون الطلاب موجودين في قاعة تدريسية قبل بدء المحاضرة، وكان يتم التطبيق بشكل فردي عندما لم تكن الظروف الموضوعية متوافرة للتطبيق في موقف جمعي. ولا يخل هذا الأسلوب بالنتيجة. ذلك أن تصميم المقياس يسمح بالقيام بالتطبيق الفردي و الجمعي معاً

علما أن التطبيق الجمعي للمقياس يعد أكثر اقتصادية واختصارا للوقت، وبشكل خاص في الأبحاث التي تضم عينات كبيرة نسبيا.

ثانيا: أداة الدراسة

تعتبر قائمة بيك للاكتئاب من القوائم واسعة الانتشار في ميادين علم النفس الإكلينيكي والطب النفسي [٢٤ ، ص ٧]. وتستخدم بنجاح منذ أكثر من ثلاثين سنة بوصفها أداة للتقويم الذاتي لتقدير شدة الأعراض الاكتئابية بدءا من سن السادسة عشرة وصولا إلى سن الشيخوخة المتأخرة.

وقد تم تصميم القائمة في صيغتها الأولى في عام ١٩٦١م استنادا إلى الملاحظات العيادية للمرضى الاكتئابيين. وتم تحديد أكثر الأعراض أو الشكاوى انتشارا لديهم، وجعلت في ٢١ بندا تقيس المزاج الحزين ، والتشاؤم، والفشل، وعدم الرضى، ومشاعر الذنب، والبكاء، والتهيج، أو القابلية للإثارة، والانسحاب الاجتماعي، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، واضطرابات النوم، وفقدان الشهية والوزن...إلخ [٢٤ ، ص ٨ ؛ ٨، ص ١٢ ؛ ١ ، ص١٨٠ ؛ ٢٥ ، ص ٦٩٠].كما تصلح القائمة لأغراض قياس العملية العلاجية (قياس المجرى)، وتناسب مرضى الطب النفسي و العلاج النفسي. ولم يتم الاستناد إلى خلفية نظرية معينة في إعداد القائمة ، ومن هنا يمكن أن تكون مقبولة من قبل الإكلينيكيين والمتخصصين النفسيين والأطباء من الاتجاهات النظرية المختلفة الذين يهتمون بالقياس. ولا تتأثر قدرة القائمة التنبؤية بالسن أو بالجنس أو بالتقسيم التصنيفي الطبي النفسي.

في عام ١٩٧١ تم نشر الصيغة المعدلة للقائمة التي تضمنت بعض التعديلات والتحسينات كإلغاء النفي المزدوج وتغيير صياغة مجموعة من البنود (راجع في هذا الصدد [٢٤]).

ويشير أحمد عبد الخالق [٢٤ ، ص ص٣٣-٣٤] إلى وجود عدة ترجمات عربية مختلفة للقائمة منها من اعتمد الصيغة المنشورة في عام ص ١٩٦١م ومنها من اعتمد القائمة المختصرة المستخرجة من عينات أمريكية ، ومنها من اعتمد الترجمة الحرفية دون القيام بإجراءات اختبار للتكافؤ ، ومنها من اعتمد في الترجمة على البيئة المحلية التي يصعب فهمها من قبل مفحوصين من بيئات عربية أخرى.

كما وتتوافر نسخة مترجمة من قائمة بيك للاكتئاب عرض لها عبد الستار إبراهيم [٥ ، ص ص ٧٦-٨٢]، وتتضمن بعض الاختلاف عن النسخة المنشورة في دليل التعليمات الصادر في عام ١٩٩٣م ، حيث تضمنت بعض البنود بندين فرعيين كالبند رقم (٢) من المجموعة الأولى الذي ينص على : ٢-(أ) الحزن والانقباض يسيطران علي طوال الوقت ولا أستطيع الفكاك منهما. و ٢-(ب) أشعر بالحزن والتعاسة لدرجة مؤلمة. ولم يشر المترجم إلى الصيغة التي اعتمد عليها في الترجمة وسنة صدورها ، ويشير إلى أنه في صدد نشر معايير لهذه القائمة.

وفي هذه الدراسة تم استخدام الصيغة المنشورة في عام ١٩٨٧م التي وردت في دليل التعليمات الصادر عام ١٩٩٣م ، وتحتوي على ٢١ بندا تتدرج الإجابة عن كل بند بين ٠-٣ ، والتي قام أحمد عبد الخالق[٤] بتعريبها وتقنينها ونشرها في عام ١٩٩٦م بتصريح من آرون بيك [٢٤ ، ص ٩ ؛ ٨ ، ص١٩].

ومن مميزات هذه الصيغة المعربة خضوعها لإجراءات تعريب دقيقة ، كالترجمة والترجمة العكسية ، والتطبيق التجريبي على مفحوصين يتقنون اللغة العربية واللغة الإنجليزية ، وتطبيق الصيغتين عليهم ، حيث بلغ معامل الارتباط بين الصيغتين ٠.٩٦ ، واستخدام اللغة العربية الفصحى السهلة ، و توافر نتائج حول مقاييس القائمة من

---

٤ يشكر الباحث الأستاذ الدكتور أحمد عبد الخالق ، الأستاذ في قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الكويت ، ورئيس تحرير *مجلة العلوم الاجتماعية* لإجازته تقنين المقياس على البيئة السورية.

دراسات عربية كمصر والسعودية، ولبنان. والكويت [١٢، ص٤٣]، حيث تراوحت معاملات كرونباخ ألفا بين ٠.٦٥ و ٠.٨٩ . بالإضافة إلى توافر دراسة واسعة للقائمة على عينات كويتية (ن=١٧٣٣) لبدر الأنصاري [٥، ص٤٦]، حيث تراوحت معاملات الثبات (ألفا) بين ٠.٨٧ و ٠.٩٢ وبطريقة القسمة النصفية بين ٠.٧٢ و ٠.٨٧ [٢٦، ص ص ٣٧٥-٣٧٨].

كما وأن الصدق محقق من خلال إجراءات كالصدق التمييزي وصدق التكوين والصدق التلازمي [٢٤، ص ٣٩].

ويختلف عدد العوامل التي تم استخراجها نتيجة التحليل العاملي للقائمة. ففي دراسة أحمد عبد الخالق [٢٤] استخرجت سبعة عوامل لدى الجنسين، وفي دراسة بدر الأنصاري تم استخراج ثلاثة عوامل. ويشير بدر الأنصاري [٨، ص ص١٣-١٥] إلى مجموعة من الدراسات الأمريكية، والكندية، والسويدية، والبلغارية، واليابانية التي استخرجت ثلاثة عوامل، وإلى مجموعة أخرى من الدراسات الأمريكية، والكندية، والتركية، والفرنسية، والمصرية التي أجريت على عينات غير إكلينيكية في غالبيتها، استخرجت أربعة عوامل، وإلى دراسات أخرى إيرانية استخلصت خمسة عوامل. كما ويشير إلى دراسات إسبانية وأمريكية استخلصت عاملين ودراسة أمريكية استخرجت عاملا واحدا. ويعزو الاختلاف في عدد العوامل المستخرجة إلى خصائص العينات المدروسة، فيما إذا كانت إكلينيكية أم غير إكلينيكية، وإلى طريقة التحليل العاملي المتبعة وعوامل أخرى، الأمر الذي يعزز الاعتقاد بأن قائمة بيك للاكتئاب تشكل في المقام الأول مقياسا للأعراض الاكتئابية التي تتجمع مع بعضها في زملة (متلازمة syndrome) واحدة. وتتوافر القائمة باللغة الألمانية كذلك [٢٧].

وتعتبر القائمة سهلة التطبيق لا تحتاج لأكثر من عشر دقائق للأشخاص "العاديين،" وقد يستغرق تطبيقها فترة أطول في حال كون المفحوص مكتئبا ويعاني من كف الدافعية أو نقص في القدرة على اتخاذ القرار، أو عندما يكون المفحوص متقدما في السن.

التحليلات الإحصائية

اختيرت التحليلات الإحصائية طبقا لخصائص العينة وشروط إجراءات تقنين المقاييس النفسية، [٥] واشتملت التحليلات على ما يلي:

- حساب *معاملات الثبات*: عن طريق اختبار ثبات القائمة من خلال إعادة الاختبار وصدقها من خلال حساب درجة الارتباط بينها ومحك خارجي و حساب الاتساق الداخلي بين البنود الناجمة عن إجراءات التحليل العاملي من خلال حساب معامل ألفا أو الارتباط بين كل بند من بنود القائمة والدرجة الكلية للقائمة،
- *التحليل العاملي بطريقة التدوير المتعامد* Varimax-rotation بهدف فحص التركيب العاملي للقائمة واستخراج العوامل القابلة للتفسير.
- حساب *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية* للعينة ككل ومجموعات الذكور والإناث كل على حدة والمجموعات العمرية والتخصصات المختلفة. واستخدم الاختبار الإحصائي ستودنت "ت" t-Test لبيان دلالة الفروق بين الجنسين والمجموعات العمرية والتخصص.
- حساب *الدرجات المعيارية* (المبدئية) (T-Transformation).

---

٥ أجريت التحليلات الإحصائية بمساعدة برنامج SPSS for Windows

النتائـــج

أولا: ثبات إعادة الاختبار

طبقت القائمة في فترتين مختلفتين يفصل بينهما أسبوع على عينتين الأولى من طلاب الجامعة والثانية من طلاب المرحلة الثانوية. ويقدم جدول رقم ١ عرضاً لنتائج الارتباط.

جدول رقم ١. معاملات ثبات قائمة بيك للاكتئاب

	طلاب الجامعة			طلاب الثانوي		
	ذكور	إناث	ذكور وإناث	ذكور	إناث	ذكور وإناث
	(ن =٢٦)	(ن =٢٦)	(ن=٥٢)	(ن =٣١)	(ن =٤٢)	(ن=٧٣)
معامل الثبات	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٥١	٠,٥٦	٠,٥٤

ويتضح من جدول رقم ١ أن القائمة تتصف بثبات نسبي عند إعادة الاختبار، وهو دال. مع العلم أن ارتفاع معامل الارتباط بين التطبيقين غير متوقع دائماً نظراً لأن القائمة تسأل عن مشاعر خلال الأسبوع الماضي، ومن ثم يمكن توقع حدوث تغير في المشاعر بين أسبوع وآخر. ويمكن اعتبار أن طلاب الجامعة أكثر استقراراً في مشاعرهم إلى حد ما من طلاب الثانوي. وهو أمر طبيعي نظراً لأن الطلاب في المرحلة الثانوية ما زالوا في طور التقلب وعدم الاستقرار العاطفي والجسدي، الأمر الذي يمكن أن ينعكس على مشاعرهم وتقديرهم لذاتهم. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة دراسة الفروق ودلالتها بين طلاب الثانوي - المرحلة العمرية الواقعة بين ١٥-١٧، وطلاب الجامعة -المرحلة العمرية الواقعة بين ١٨-٣٠ من خلال عينات أوسع، وهو ما سيكون موضوعاً لدراسة مستقلة ما زالت في مرحلة التنفيذ.

ثانيا: صدق المحك

قاد تحليل معامل ارتباط مقياس بيك للاكتئاب بالمقياس العام للاكتئاب تأليف هاوتسنغر وبايلر Hautzinger and Bailer [٢٢] تعريب معد البحث على عينة من الذكور والإناث بلغ عددها (ن=١٠٤) إلى معامل ارتباط بين المقياسين مقداره ٠,٥٠ ، ومعامل ارتباط لدى الإناث مقداره ٠,٥٨ (ن = ٥٠)، ومعامل ارتباط لدى الذكور ٠,٤٥ (ن = ٥٤)، وجميعها معاملات ارتباط دالة جدا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهي تشير إلى صدق تلازمي جيد لمقياس بيك للاكتئاب.

كما قاد تحليل معامل ارتباط قائمة بيك بالأبعاد الأساسية للشخصية (العصابية والانبساطية والذهانية) المقاسة بواسطة الصورة السورية لاستخبار آيزنك للشخصية تعريب أحمد عبد الخالق [٢٨] وإعداد سامر جميل رضوان [٢٨]، و مقياس القلق الاجتماعي [٦] ، والقائمة السورية للأعراض [٧]، ومقياس التشاؤم [٣٠]، وقائمة ويلوبي للميل العصابي [٣١]، ومقياس الوسواس القهري لأحمد عبد الخالق [٣٢]، وقائمة مودسلي للوسواس القهري لهودجسون وريخمان وتعريب أحمد عبد الخالق، ومقياس اليأس لبيك وزملائه تعريب وإعداد بدر الأنصاري [٣٣]، ومقياس اليأس لجيروزيليم وشفارتسر [٣٤] إلى النتيجة المعروضة في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. ارتباط قائمة بيك بعدد من المقاييس

قائمة بيك للاكتئاب			ن	قائمة بيك للاكتئاب		ن
مقياس آيزنك	العصابية	٠,٦٦••	٥٢	الميول العصابية	٠,٥٧••	٥٢
	الانبساط	-٠,٣٠•	٥٢	مقياس الوسواس القهري	٤٦••	١٠٤
	الذهانية	٠,١٩	٥٢	قائمة مودسلي للوسواس القهري	٠,٢٨••	١٠٣
الأعراض المرضية		٠,٤٢••	٥٢	مقياس اليأس جيروزيليم وشفارتسر	٠,٦٢••	٣١٩
القلق الاجتماعي		٠,٥٧••	٥٢	مقياس اليأس (بيك وزملائه)	٠,٤٦••	٤٣
التشاؤم		٠,٨٨••	٣١٩			

• دال عند مستوى ٠,٠٥ .

•• دال عند مستوى ٠,٠١ .

ويلاحظ من جدول رقم ٢ أن القائمة تتصف بصدق مرتبط بالمحك مرتفع. وتشير دلالة الارتباطات إلى أن القائمة متسقة مع ما صممت لأجله. فالارتباط بين كل من قائمة بيك للاكتئاب والعصابية والأعراض المرضية ، والقلق الاجتماعي ، والتشاؤم ، وأعراض اليأس ، والوساوس القهرية كان إيجابيا. ويشير الارتباط الإيجابي بين الوساوس والاكتئاب إلى وجود علاقة تصنيفية بين الاكتئاب والوساوس ، غير أن هذه العلاقة لاتجزم علاقة السبب بالنتيجة بشكل واضح [٣٥، ص ١٦٠]. ويعتقد بعض الباحثين وجود أسس بيولوجية مشتركة بين كل من الاكتئاب والقسر الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال اختبار كف الديكساميتازن Dexamethason Suppression Test و التشابه بين أنماط النوم في الاكتئاب والقسر والتأثيرات الدوائية لمضادات الاكتئاب في معالجة القسر ، الأمر الذي يشير إلى وجود أساس بيولوجي مشترك بين الاكتئاب والقسر يعزى إلى مركب السيوتونين [٣٦ ، ص١٣٧٤ ؛ ٣٧ ، ص ٤٤٦]. و كان الارتباط بالانبساط عكسيا (-٠,٣٠) . ولم يظهر ارتباط بين بعد الذهانية والاكتئاب (٠,١٩). وهو أمر متوقع نظرا لأن هذا البعد ليس من الأبعاد التي تميز الذين يعانون من اضطرابات نفسية من النمط العصابي ، وإنما يميز الأشخاص الذين يتصفون بسلوك لا اجتماعي وبميول انفعالية متبلدة [٣٨، ص ١٨١ ؛ ٣٩، ص ص ٢٤٠ - ٢٤١].

ثالثا: حساب ارتباط البند بالدرجة الكلية

يقدم جدول رقم ٣ عرضا لنتائج ارتباط كل بند من بنود القائمة بالدرجة الكلية بعد استبعاد البند بالنسبة للعينة ككل وللجنسين منفصلين ، ولمعامل الثبات المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا.

جدول رقم ٣. ارتباط البنود بالدرجة الكلية ومعامل ثبات ألفا Alpha

البند	العينة ككل (ن=١١٣٤)	الذكور (ن=٥٧٠)	الإناث (ن=٥٦٤)	البند	العينة ككل (ن=١١٣٤)	الذكور (ن=٥٧٠)	الإناث (ن=٥٦٤)
١	٠.٤٢	٠.٤٦	٠.٣٨	١٢	٠.٤٢	٠.٤٧	٠.٣٨
٢	٠.٤٣	٠.٤١	٠.٤٤	١٣	٠.٤٧	٠.٤٥	٠.٤٩
٣	٠.٤٧	٠.٥٠	٠.٤٤	١٤	٠.٤٠	٠.٤٠	٠.٤١
٤	٠.٤٥	٠.٤٥	٠.٤٤	١٥	٠.٥٤	٠.٥٨	٠.٥٠
٥	٠.٤١	٠.٤٦	٠.٣٧	١٦	٠.٣٩	٠.٤٥	٠.٣٢
٦	٠.٤١	٠.٤٢	٠.٤٠	١٧	٠.٤٨	٠.٤٨	٠.٤٩
٧	٠.٥٤	٠.٥٢	٠.٥٦	١٨	٠.٤٢	٠.٤٠	٠.٤٥
٨	٠.٣٨	٠.٤٠	٠.٣٤	١٩	٠.٢٣	٠.٢٨	٠.١٩
٩	٠.٤٤	٠.٤٨	٠.٣٨	٢٠	٠.٣٥	٠.٤٠	٠.٣٠
١٠	٠.٣٩	٠.٣٦	٠.٤١	٢١	٠.٣٣	٠.٣٥	٠.٣١
١١	٠.٣٣	٠.٣٦	٠.٣٠	معامل ألفا	٠.٨٤	٠.٨٥	٠.٨٢

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن ارتباطات البنود بالدرجة الكلية تتراوح بين ٠.٢٣ و٠,٥٤ للعينة ككل، وبين ٠.٢٨ و ٠.٥٨ للذكور، وبين و ٠,٥٦ للإناث. وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١ على الرغم من أن بعض هذه الارتباطات ضعيفة. كما أن معاملات ثبات ألفا مرتفعة. و بناء على هذه النتائج يمكن اعتبار أن القائمة تتمتع باتساق داخلي مقبول بين البنود وثبات مرتفع.

رابعا: نتائج التحليل العاملي

استخدم التحليل العاملي - كوسيلة من وسائل اختبار الصدق -بهدف تحديد البنود التي ترتبط مع بعضها مكونة عوامل تسهم في تفسير الظاهرة موضوع البحث، وتختزل عدد البنود إلى حد أدنى يسهل التعامل معها. استخدمت في إجراء التحليل

العاملي طريقة المكونات الأساسية "هوتلينغ" وأديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة كايزر varimax-rotation. واستخدم معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريا إذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر أو تساوي الواحد الصحيح. وحدد معيار التشبع الجوهري للبند بالعامل ٠.٣٠. وقد قاد التحليل إلى الحصول على أربعة عوامل تفسر نسبة مقدارها ٤٢.١٣٪ من التباين الكلي للبنود. ويعرض جدول رقم ٤ لنتائج التحليل العاملي قبل التدوير.

جدول رقم ٤. مصفوفة العوامل غير المدورة

	العامل					العامل			
البند	١	٢	٣	٤	البند	١	٢	٣	٤
١	٠.٥٠	-	-	-	١٢	٠.٥٠	-	-	-
٢	٠.٥٢	-	-	-	١٣	٠.٥٥	-	-	-
٣	٠.٥٧	-	-٠.٣٣	-	١٤	٠.٤٩	-	-	-
٤	٠.٥٣	-	-	-	١٥	٠.٦٣	-	-	-
٥	٠.٤٩	-	-	٠.٤٥	١٦	٠.٤٦	-	-	-
٦	٠.٤٩	-	-	-	١٧	٠.٥٧	-	-	-٠.٣٤
٧	٠.٦٤	-	-٠.٣٤	-	١٨	٠.٤٩	٠.٥٦	-	-
٨	٠.٤٤	-	-	٠.٣٢	١٩	-	٠.٥٧	-	-
٩	٠.٥٢	-	-	-	٢٠	٠.٢٤	٠.٣٧	-	-
١٠	٠.٤٥	-	٠.٣١	-	٢١	٠.٤٠	-	-	-
١١	٠.٣٨	-	٠.٤٦	٠.٤٣					

ويلاحظ من جدول رقم ٤ أن جميع البنود تقريبا تتشبع بعامل واحد، وأن مجموعة من البنود تتشبع على أكثر من عامل بدرجات تشبع مختلفة، عدا البند رقم (١٩) المتعلق بفقدان الوزن، مما يعني أن البنود تقيس زملة (متلازمة) واحدة. أما بعد التدوير

فقد ظهرت النتيجة المعروضة في جدول رقم ٥ حيث تم عرض البنود مرتبة ترتيبا تنازليا حسب درجة تشبعها.

ويسهم التدوير في إعادة توزيع التباين بين العوامل الناتجة مع المحافظة على الخصائص التصنيفية الناتجة عن التحليل [٤٠، ص٢٥٦]. أما التدوير المتعامد الذي جرى هنا بطريقة الفاريمكس لكايزير، فهدف للحصول على تصنيفات عاملية مستقلة وتعطي للعوامل معناها النفسي. حيث إن تفسير العوامل ينبغي أن يتم وفق منطق نفسي [٤٠، ص٢٥٧]. ونتيجة للتدوير ظهرت أربعة عوامل جميعها تحقق الشروط اللازمة التي حددت في إطار هذه الدراسة من أجل التفسير النفسي للعامل. ويلاحظ من جدول رقم ٥ أن بعض البنود (١ و ٢ و ٥ و ٦ و ١٠ و ١٦) قد تشبعت على أكثر من عامل. وهو أمر متوقع نظرا لصعوبة فصل الأعراض الإكلينيكية ضمن زمل (متلازمات) مرضية واضحة واشتراكها مع بعضها في أعراض كثيرة، وبشكل خاص في ظاهرة كالاكتئاب. على أية حال، يجب النظر أن البنود المرتبطة ببعضها في كل عامل تعبر عن خصائص تصنيفية مختلفة عنها في العوامل الأخرى.

جدول رقم ٥. مصفوفة العوامل المدورة وتشبعات البنود على العوامل ودرجة الشيوع

البند		العامل ١	٢	٣	٤	الشيوع
١٧	سرعة التعب	٠.٦٣	-	-	-	٠.٥٣
١٥	صعوبات في العمل	٠.٦١	-	-	-	٠.٤٨
٠٤	عدم الرضا والاستمتاع	٠.٥٩	-	-	-	٠.٤٣
١٣	التردد في اتخاذ القرارات (عدم الحسم)	٠.٥٨	-	-	-	٠.٤٥
١٢	الانسحاب الاجتماعي	٠.٤٨	-	-	-	٠.٣١
٠١	مشاعر الحزن (المزاج)	٠.٤٣	٠.٣٤	-	-	٠.٣٢
٠٧	كره الذات	-	٠.٦٧	-	-	٠.٥٥

تابع جدول رقم ٥

البند		العامل				الشيوع
		١	٢	٣	٤	
٠٣	مشاعر الفشل	-	٠.٦٢	-	-	٠.٤٦
٠٥	مشاعر الذنب	-	٠.٥٣	-	٠.٥٠	٠.٥٤
٠٢	التشاؤم	٠.٣٤	٠.٥٠	-	-	٠.٣٧
٠٦	العقاب	-	٠.٤٨	-	٠.٣٤	٠.٣٧
١٤	تغير صورة الجسد	-	٠.٤٧	-	-	٠.٣٢
٠٩	أفكار الانتحار	-	٠.٤٧	٠.٣٨	-	٠.٣٨
١٨	فقدان الشهية	-	-	٠.٧٠	-	٠.٥٦
١٩	فقدان الوزن		-	٠.٦٦	-	٠.٤٤
٢٠	الانشغال بالصحة	-	-	٠.٥٢	-	٠.٣٥
١٦	اضطرابات النوم	٠.٤٠	-	٠.٤١	-	٠.٣٦
٢١	فقدان الليبدو	-	-	٠.٣٨	-	٠.٢٤
١١	التهيج	-	-	-	٠.٧٠	٠.٥٦
٠٨	لوم الذات	-	-	-	٠.٥٧	٠.٤٢
١٠	البكاء	٠.٣١	-	-	٠.٤٣	٠.٣٢
النسبة المئوية للتباين		٪١٢.٤٣	٪١٢.٢٣	٪٩.٥٩	٪٧.٨٨	

وتفسر العوامل الأربعة ما مجموعه ٤٢.١٣٪ من التباين الكلي. وهي نسبة جيده بالنسبة للمتغيرات النفسية. ولم يتشبع أي من البنود تشبعا سلبيا. ويفسر العامل الأول نسبة مقدارها ١٢.٤٣٪، ويتضمن أعراض التعب، وصعوبات العمل، وعدم الرضا والاستمتاع، وضعف القدرة على الحسم، والانسحاب الاجتماعي، ومشاعر الحزن والتشاؤم، واضطرابات النوم والبكاء. أما العامل الثاني فيفسر نسبة مقدارها ١٢.٢٣٪ من التباين الكلي ويتضمن أعراض مشاعر الحزن، وكره الذات، والفشل، ومشاعر الذنب، والتشاؤم، والعقاب، وتغير صورة الجسد وأفكار الانتحار. ويفسر العامل الثالث

نسبة ٩.٥٩٪ من التباين الكلي ويتضمن أعـراض أفكـار الانتحـار، وفقـدان الشـهية والوزن والانشغال بالصحة، واضطرابات النوم، وفقدان الليبدو (طاقة الدافع Libido). أما العـامل الرابع والأخير، فيفسر نسبة ٧.٨٨٪ من التباين الكلي ويتضمن أعراض مشاعر الذنب والعقاب، والتهيج، ولوم الذات، والبكاء. وتشير العوامل المستخرجة إلى تجمعات مهمة للأعراض في مجال الاكتئاب، كما وتشير في الوقت نفسه إلى الصدق العاملي للقائمة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج مجموعة من الدراسات التي تمت الإشارة إليها في فقرة أداة الدراسة والمتضمنة استخراج أربعة عوامل من القائمة في حين أنها تختلف عن تلك التي استخرجت عاملين أو ثلاثة عوامل كدراسة بدر الأنصاري [٨]، ودراسة أحمد عبد الخالق [٢٤] التي استخرجت سبعة عوامل.

١- الفرق بين الجنسين

أجريت المقارنة بين متوسطات الذكور والإناث على الدرجة الكلية بهدف معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين في الاكتئاب. ويقدم جدول رقم ٦ عرضا للنتيجة.

جدول رقم ٦. الفرق بين الجنسين ودلالته

الذكور (ن=٥٧٠)		الإناث (ن=٥٦٤)		ت	الدلالة
م	ع	م	ع	٠.٩٠	غ.د.
١٥.٥٣	٩.٦٤	١٦.٠٤	٩.١٧		

ويلاحظ من جدول رقم ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين، على الرغم من أن الإناث قد حصلن على متوسطات أعلى من متوسطات الذكور.

٢ - الفرق بين المجموعات العمرية في الاكتئاب

قسمت المجموعات العمرية إلى فئات ثلاث، بهدف معرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة بين المجموعات العمرية المختلفة في الاكتئاب. تراوح المدى العمري للعينة ككل بين ١٨-٣٠ سنة. وقد جرى تقسيم الفئات العمرية إلى ثلاث مجموعات، احتوت المجموعة العمرية الأولى على فئة الأعمار الواقعة بين ١٨ و ٢٠ سنة، وهي تضم الطلاب من السنتين الدراسيتين الأولى والثانية تقريبا، والثانية على الأعمار الواقعة بين ٢١ و ٢٥ سنة، و الثالثة على الأعمار الواقعة بين ٢٦ و ٣٠سنة. ويلاحظ هنا أن مدى الفئة العمرية الأولى (١٨-٢٠) غير متساو مع الفئتين العمريتين الباقيتين. وكان مبرر جعل هذه الفئة العمرية في فئة مستقلة يتعلق بالمرحلة العمرية النمائية الواقعة ضمن مرحلة المراهقة المتأخرة. أما الفئتان الباقيتان فواقعتان ضمن مرحلة الرشد المبكر حتى أوائل الرشد المتوسط تقريبا. وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one-way-anova لبيان دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث للعينة ككل وللذكور والإناث. ويقدم جدول رقم ٧ عرضا للنتائج التحليل.

جدول رقم ٧. قيم "ف" بين المجموعات العمرية المختلفة

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
العينة ككل	بين المجموعات	١٥٢١	٢	٧٦٠.٧٤٩	٨.٧٠٠	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٩٨٨٩٦.٢٤٨	١١٣١	٨٧.٤٤١		
ذكور	بين المجموعات	١٢٥٨.٥٤٦	٢	٦٢٩ ٢٧٣	٦.٩٠٠	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٥١٧١١ ٢٥٣	٥٦٧	٩١.٢٠٢		
إناث	بين المجموعات	٢٨٩.٨٠٣	٢	١٤٤ ٩٠١	١.٧٢٦	٠ ١٧٩
	داخل المجموعات	٤٧٠٨٥ ١٧٦	٥٦١	٨٣ ٩٣١		

ويلاحظ من جدول رقم ٧ وجود فروق دالة بين الفئات العمرية الثلاث في العينة ككل وبين المجموعات العمرية الثلاث من الذكور، في حين لا توجد فروق دالة بين الفئات العمرية للإناث. ومن أجل معرفة المجموعات العمرية التي ظهرت الفروق الدالة بينها ضمن كل فئة تم تحليل التباين لاختبار التجانس بطريقة شافيه Scheffe، كون عدد أفراد كل مجموعة عمرية مختلف عن المجموعات الأخرى. ويقدم جدول رقم ٨ عرضا لنتائج التحليل.

جدول رقم ٨. المجموعات العمرية التي يوجد بينها فروق دالة

			الفرق بين المتوسطات	الدلالة
العينة ككل	١٨-٢٠			
		٢١-٢٥	٠.٢٤٧٩	٠.٩١٤
		٢٦-٣٠	٤.٢٣٤٩٩*	٠.٠٠٠
	٢١-٢٥			
		٢٦-٣٠	٣.٩٩١٩*	٠.٠٠٠
ذكور	١٨-٢٠			
		٢١-٢٥	٠.٣٥١٨	٠.٩٢٣
		٢٦-٣٠	٤.٩٦٧٧*	٠.٠٠٢
	٢١-٢٥			
		٢٦-٣٠	٤.٦١٥٩*	٠.٠٠٢

يلاحظ من جدول رقم ٨ وجود فروق دالة بين المجموعتين العمريتين ١٨-٢٠ و٢٦-٣٠، وبين كل من المجموعتين العمريتين ٢١-٢٥ و ٢٦-٣٠. وتكرر الأمر نفسه في عينة الذكور فقط. واستنادا إلى ذلك يمكن القول إن الذكور من أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٦-٣٠ أقل اكتئابا من المجموعتين العمريتين الواقعتين بين ١٨-٢٠ و ٢١-٢٥ . وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور في المجموعات العمرية الأدنى يعانون من مشاعر اكتئابية أكثر من الذكور في المجموعات العمرية الأعلى. وقد يتعلق الأمر

بخصائص المرحلة العمرية ذاتها و قلق المستقبل الذي يمكن للذكور أن يعانوا منه في المراحل العمرية الأدنى، الأمر الذي ينعكس من خلال ازدياد حدة مشاعر الاكتئاب.

٣ - مقارنة متوسطات العينة السورية مع متوسطات بعض العينات العربية

يعد مقياس بيك للاكتئاب من المقاييس التي استخدمت في دراسات عربية عدة بهدف استخراج معايير محلية والمقارنة. ويعرض جدول رقم ٩ المتوسطات والانحرافات المعيارية للسن ودرجة الاكتئاب للعينة السورية مقارنة بعينات جامعية من مصر، والسعودية، والكويت، ولبنان.

جدول رقم ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعمر والاكتئاب لبعض العينات العربية

العينات	ذكور					إناث				
		العمر		الاكتئاب			العمر		الاكتئاب	
	ن	م	ع	م	ع	ن	م	ع	م	ع
سوريا	٥٧٠	٢٢.٠٨	٢.٧٢	١٥.٥٣	٩.٦٤	٥٦٤	٢١.١٦	٢.٥٥	١٦.٠٤	٩.١٧
مصر*	٨٣٥	٢١.٥	١.٥	١٥.٣	٧.٩	٩٠٥	٢٠.٧	١.٨	١٦.١	٨.٦
السعودية*	٣,٢	٢٢.٦	٢.١	١٣.٣	٨.٧	٢٧١	٢٢.٥	٢.٠	١٤.٢	٨.٤
الكويت*	١٢٣	٢٣.١	٣.٤	١١.٨	٩.١	٣٢٥	٢٢.٧	٢.٥	١٥.٥	١.١
لبنان*	١١٥	٢١.٥	٣.٧	١٣.٧	٦.٤	١١٣	٢٠.٥	٣.٨	١٤.٠	٦.١
الكويت**	٣٠٦	٢٤.٣٧	٥.٦٩	١٣.٢١	٩.٢٢	٦٣٢	٢٢.٤٢	٣.٤٠	١٥.٨٣	٩.٧٢

* المصدر: [٢٤، ص ٤٣].

** المصدر: [٨، ص٤٦].

يلاحظ من جدول رقم ٩ أن طلاب الجامعة السوريين من الجنسين قد حصلوا على أعلى المتوسطات في الاكتئاب يليهم في عينة الذكور المصريون، ثم الكويتيون، فاللبنانيون، فالسعوديون. أما في عينة الإناث، فكان الترتيب الطالبات السوريات، ثم

المصريات، ثم الكويتيات، فالسعوديات، فاللبنانيات. وهناك فرق ملحوظ في متوسطات ذكور العينيتين الكويتيتين. وهو أمر له دلالته النفسية ويحتاج إلى دراسات تأخذ مجموعة أخرى من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية بعين الاعتبار.

٤- حساب الدرجات المعيارية

يعرض جدول رقم ١٠ الدرجات الموزونة محسوبة من خلال التحويل إلى قيم تائية T-Transformation المقابلة للدرجات الخام. وهي قيم مؤقتة.

جدول رقم ١٠ القيم المعيارية T-Transformation (المؤقتة) المقابلة للدرجات الخام

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٠	٣٣	٢٢	٥٦	٤٤	٧٩
١	٣٤	٢٣	٥٧	٤٥	٨١
٢	٣٥	٢٤	٥٨	٤٦	٨٢
٣	٣٦	٢٥	٥٩	٤٧	٨٣
٤	٣٧	٢٦	٦٠	٤٨	٨٤
٥	٣٨	٢٧	٦١	٤٩	٨٥
٦	٣٩	٢٨	٦٢	٥٠	٨٦
٧	٤٠	٢٩	٦٤	٥١	٨٧
٨	٤١	٣٠	٦٥	٥٢	٨٨
٩	٤٢	٣١	٦٦	٥٣	٨٩
١٠	٤٣	٣٢	٦٧	٥٤	٩٠
١١	٤٤	٣٣	٦٨	٥٥	٩١
١٢	٤٥	٣٤	٦٩	٥٦	٩٢
١٣	٤٧	٣٥	٧٠	٥٧	٩٣
١٤	٤٨	٣٦	٧١	٥٨	٩٤
١٥	٤٩	٣٧	٧٢	٥٩	٩٥

تابع جدول رقم ١٠

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
١٦	٥٠	٣٨	٧٣	٦٠	٩٦
١٧	٥١	٣٩	٧٤	٦١	٩٨
١٨	٥٢	٤٠	٧٥	٦٢	٩٩
١٩	٥٣	٤١	٧٦	٦٣	١٠٠
٢٠	٥٤	٤٢	٧٧		
٢١	٥٥	٤٣	٧٨		

خلاصة واستنتاجات

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها تقنين مقياس للاكتئاب على البيئة السورية واختبار صدقه وثباته وإجراء مقارنة بين عينة الدراسة وعينات عربية تتوافر حولها دراسات حول المقياس نفسه واستخراج معايير مبدئية خاصة بمجتمع الدراسة. وقد حققت الأهداف التي سعت إلى تحقيقها.

فقد ظهر أن القائمة تتصف بثبات نسبي مقبول، وبصدق جيد. وعلى الرغم من أن الإناث قد حصلن على متوسطات أعلى من الذكور على القائمة إلا أن الفرق لم يكن دالا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات [٥ ؛ ٢٥ ؛ ٢٨ ؛ ١٢ ؛ ٢٩]، التي تشير إلى أن الإناث يحصلن في المتوسط على درجات أعلى في الاكتئاب من الذكور، غير أنها لا تتفق معها من ناحية دلالة الفروق. ومن ثم لا يمكن القول بوجود فروق بين الذكور والإناث في درجات الاكتئاب استنادا إلى هذه الدراسة. وتشير العوامل المستخرجة إلى تجمعات مهمة للأعراض في مجال الاكتئاب، كما وتشير في الوقت نفسه إلى الصدق العاملي للقائمة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج مجموعة من الدراسات التي تمت الإشارة إليها في فقرة أداة الدراسة والمتضمنة استخراج أربعة عوامل من القائمة ، في حين

أنها تختلف عن تلك التي استخرجت عاملين أو ثلاثة عوامل كدراسة بدر الأنصاري [٥]، ودراسة أحمد عبد الخالق [٢٤] التي استخرجت سبعة عوامل.

ومن الناحية العمرية لم تظهر النتائج وجود فروق بين المجموعات العمرية المختلفة وتبعا للجنس إلا بين المجموعتين (١٨-٢٠ و ٢٦-٣٠) و (٢١-٢٥- و ٢٦-٣٠) من الذكور. وتتسق هذه النتائج مع نتائج أحمد عبد الخالق [١٢] و بدر الأنصاري [٥]. ففي دراسة أحمد عبد الخالق ظهر أن أكثر المجموعات العمرية اكتئابا هي الشيخوخة وبدايات الرشد والمراهقة وأقلهم أواسط الرشد، في حين أن دراسة بدر الأنصاري أظهرت أن طلاب الثانوي يحققون درجات في مقياس الاكتئاب أكثر من طلاب الجامعة وأن أكثر مجموعات الذكور اكتئابا هم المراهقون والمسنون وأقلهم بدايات الرشد.

وقد أتاح توافر دراسات عربية مختلفة إجراء مقارنة بين متوسطات هذه العينات ومتوسطات عينة طلاب جامعة دمشق. حيث ظهر أن الطلاب السوريين من الجنسين قد حصلوا على أعلى المتوسطات. وللحصول على نسب الانتشار، فإنه يمكن الاعتماد على طرق عدة منها المتوسط مضافا إليه انحرافان معياريان أو الاعتماد على الميئين ٩٥. فإذا اعتمدنا على المتوسط زائد انحرافين معياريين فإن الدرجة الخام التي تبلغ ٣٤ فما فوق تعتبر دلالة على وجود درجة شديدة من الاكتئاب بالنسبة للذكور والإناث معا؛ أما الدرجة الخام الواقعة عند الميئين ٩٥ فهي ٣٤ للعينة ككل، و ٣٤,٤٥ للذكور، و٣٣ للإناث. وعند هذه الدرجة تكون نسبة الانتشار ٤،٥٪، عند الجنسين معاً، و ٥,٧٪ عند الذكور ، و٥,٥٪ عند الإناث كل على حدة. ومن الملاحظ أن نسبة الانتشار عند الذكور تزداد بشكل طفيف عنها عند الإناث. غير أنه يمكن اعتبار أن هذا الفرق لا دلالة له استناداً إلى عدم وجود فرق دال بين متوسطات الإناث والذكور في هذه الدراسة. وأخيراً تم حساب الدرجات التائية المقابلة للدرجة الخام بالنسبة للعينة السورية وللجنسين معاً. وهي قيم مؤقتة.

واستنادا للنتائج التي تم التوصل إليها تعتبر قائمة بيك للاكتئاب أداة صالحة للتشخيص وأغراض البحث في المجتمع السوري، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة إجراء مزيد من الدراسات على عينات أوسع من بيئات اجتماعية وثقافية وفئات عمرية متنوعة.

المراجع

[١] Hautzinger. M.. and R. Jung-Meyer. "Depression. " In H. Reinecker. ed. *Lehrbuch der Klinischen Psychologie- Modelle psychischer Stoerungen.* Goettingen. Germany: Hogrefe. Verlag fuer Psychologie. 1994. 177-218.

[٢] Fritz. K. "Formen der Depression bei orthopaedischen Erkrankungen. " In Buerckstuemer. E.. J. Burmeister. G. Winkler and K. Wuerthner. eds. *Angst und Depression.* Regenberg. Germany: Roderer Verlag. 1996.

[٣] Sass. Henning. Hans-Ulrich Wittchen and Michael Zaudig. *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Stoerungen. DSM-IV.* Goettingen. Bern. Toronto: Hogrefe. Verlag fuer Psychologie. 1996.

[٤] Dilling. H. W. Mombour and M. H. Schmidt. *Internationale Klassifikation psychischer Stoerungen.* ICD-10 –Kapitel V (F) . Bern. Goettingen: Hans Huber Verlag.. 1991.

[٥] إبراهيم، عبد الستار. *الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث-فهمه وأساليب علاجه.* سلسلة عالم المعرفة (٢٣٩). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم، ١٩٩٨م.

[٦] رضوان، سامر جميل. "القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية". *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ١٠، ع١٩ (٢٠٠١م)، ٤٧-٧٧.

[٧] رضوان، سامر جميل. "القائمة السورية للأعراض. دراسة ميدانية." *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ٢٨، ع٤ (٢٠٠٠م)، ١١٣-١٣٨.

[٨] الأنصاري، بدر. *دليل تعليمات قائمة بيك للاكتئاب -الصورة الكويتية.* الكويت: مكتبة المنارة الإسلامية، ١٩٩٧م.

[٩] غريب، عبد الفتاح غريب. *كراسة المعايير القومية لقياس الاكتئاب.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦م.

[١٠] عبد الخالق، أحمد محمد، و مايسة أحمد النيال. "فقدان الشهية العصبي وعلاقته ببعض المتغيرات." *دراسات نفسية*، ٢، ع٢ (١٩٩٢م)، ٥٧-٧٤.

[١١] الصبوة، محمد نجيب، وأحمد عبد الخالق. "العلاقة بين الأحداث أو الأنشطة السارة والاكتئاب". *مجلة علم النفس المعاصر*، كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٤، ع٥٣ (١٩٩٤م)، ٤-٧١.

[١٢] المشعان، عويد. "دراسة الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب في الكويت". *المجلة التربوية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٩، ع٣٧ (١٩٩٥م)، ١٢٧-١٤٨.

[١٣] Quitkin, F. M., J. Endicott, and H.-U. Wittchen, "*Depression und andere Affektive Stoerungen.*" In H.-U. Wittchen, ed., *Handbuch Psychische Stoerungen*. 2. Auflage Weinheim, Germany: Psychologie Verlags Union. 1998, 118-41.

[١٤] رضوان، سامر جميل. *الصحة النفسية*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢م.

[١٥] غراوه، كلاوس، روث و دوناتي، روث و فريدريكة بيرناور. *مستقبل العلاج النفسي-معالم علاج نفسي عام*. ترجمة سامر جميل رضوان. دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٩م.

[١٦] Beck, A. T. "Kognitive Therapie." In J. K. Zeig, ed. *Psychotherapie: Entwicklungslinien und Geschichte*. Tuebingen, Germany: Deutsche Gesellschaft fuer Verhaltenstherapie. 1991, 241-62.

[١٧] Essau, C. A., and U. Petermann. "Depression." In F. Petermann, ed., *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie-Modelle Psychischer Stoerungen*. Bern., Hogrefe, 1995, 241-62.

[١٨] Hoffmann, N. "*Depressives Verhalten- Psychologische Modell der Aetiologie und Therapie.*" Salzburg: Otto Mueller Verlag, 1976.

[١٩] Reinecker, H. "Verhaltenstherapie." In W. Senf and M. Broda, *Paxis der Psychotherapie. Theoretische Grundlagen von Psychoanalyse und Verhaltenstherapie*. Stuttgart. New York: Georg Thieme Verlag, 1997, 112-53.

[٢٠] Hamilton, M. "*Hamilton Depression Scale (HAMD).*" In W. Guy, ed. *ECDUE Assestment Manual for Psychopharmacology*. Rocklville, IL: National Institute of Mental Health, 1976, 179-92.

[٢١] Zerssen, D. V. *Die Paranoid-Depressivitaet Skala*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag,1976.

[٢٢] Hautzinger, M., and M. Bailer. *Allgemeine Depressions- Skala*. Weinheim, Germany: Beltz Verlag,1993.

[٢٣] حمصي، أنطون. *أصول البحث في علم النفس*. دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩١م.

[٢٤] عبد الخالق، أحمد محمد (تعريب وإعداد). *دليل تعليمات قائمة "بيك" للاكتئاب*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦م.

[٢٥] Hautzinger, M. "Das Beck Depressionsinventar in der Klinik." *Nervenartzt*, 4, no. 62 (1991), 689-96.

[٢٦] الأنصاري، بدر. *قياس الشخصية*. الكويت: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٠م.

[٢٧] Hautzinger , M., M. Bailer, H. Worall and F. Keller. *Beck-Depressions-Inventar* (BDI) . Bern: Huber. 1994.

[٢٨] عبد الخالق، أحمد محمد (تعريب وإعداد). *استخبار آيزينك للشخصية دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين)*. تأليف آيزينك و آيزينك. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١م.

[٢٩] رضوان، سامر جميل. " الصورة السورية لاستخبار آيزينك للشخصية." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ١٥ ع٥٨ (٢٠٠١م)، ٨١-١١٤.

[٣٠] الأنصاري، بدر. *التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات*. الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر، ١٩٩٨م.

[٣١] عبد الخالق، أحمد. *دليل تعليمات قائمة ويلوبي للميل العصابي - الصيغة المعدلة*. ط ٢. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.

[٣٢] عبد الخالق، أحمد محمد. *دليل تعليمات القياس العربي للوسواس القهري*. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٢م.

[٣٣] الأنصاري، بدر (تعريب وإعداد). "مقياس اليأس." ورشة عمل في إطار مؤتمر "الخدمة النفسية والتنمية". قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، ٥-٧ أبريل، ١٩٩٩م.

[٣٤] Jerusalem, M., and R. Schwarzer, "Hilfslosigkeit. " In Ralf Schwarzer, ed., *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit*. Forschungsbericht (5). Berlin: Institut fuer Psychologie Paedagogische Psychologie, Freie Universitaet Berlin, 1986, 629-42.

[٣٥] Reinecker, H. "Zwangshandlungen und Zwangsgedanken. " In H. Reinecker, ed., *Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Modelle psychischer Stoerungen*. Goettingen, Germany: Hogrefe Verlag,1994, 157-76.

[٣٦] Insel, T.R., J.C. Gillin, A. Moore, W.B. Mendelson, R.J. Loewenstein and L. Murphy. " The Sleep of Patients with OCD. " *Archives of General Psychiatry*. 10, no. 39(1982),1372-1377.

[٣٧] Turner, S.M., D.C. Beidel and R.S. Nathan, "Biological Factors in Obsessive-Compulsive Disorders." *Psychological Bulletin*, 3 (1985). 430-50.

[٣٨] عبد الخالق، أحمد محمد. *الأبعاد الأساسية للشخصية*. ط ٤. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧م.

[٣٩] Fiedler. P. "Persoenlichkeitsstoerungen." In H. Reinecker. ed., *Lehrbuch der Klinischen Psychologie*. Goettingen. Germany: .Hogrefe Verlag. 1994. 219-66.

[٤٠] فرج، صفوت. *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٨٠م.

Beck Depression Inventory (BDI)

Samer Rudwan
Assistant Professor. Dept. of Mental Health.
Faculty of Education & Psychology.
Damascus University. Damascus, Syria. and
Associate Professor and Head of Psychology Unit,
Faculty of Education. Ibri, Oman

Abstract. Standardizing measuring instruments availability in the local environment and other communities permits accurate diagnosis for psychological disorders, and the carrying out of survey studies and cross cultural comparisons particularly in connection with one or more of the most widespread forms of psychological disorders, namely depression.

This study aims at standardizing the Beck Depression Inventory (BDI), which is considered one of the most widespread measuring instruments in the world. The sample contained 1134 examinees taken from the students of Damascus University. The researcher used the Beck Depression Inventory (BDI), which was adapted to the Arabic language by Ahmad Abdul Khalek, contained in the manual guide in the form of instructions in 1996.

The statistical analysis consisted of the test of reliability of the Beck Depressions Inventory through its re-test analysis, nonstructural validity, and internal consistency analysis. The results showed that the Beck Depression Inventory (BDI) had good validity and reliability and correlated with a number of variables, such as neuroticism, introversion, helplessness and social anxiety, together with some clinical symptoms and obsession, and it correlated negatively with extroversion. Items were subjected to factor analysis, which led to the deducing of 4 factors, the Eigen value of which was more than one. All items had been loaded which meant the presence of good qualities of the list.

The study did not indicate the presence of any significant differences between age groups with the exception of two male age groups. Standard degrees were calculated in the form of t-scores. In general, the results indicate the relevance of the Beck Depression Inventory (BDI) for diagnostic and research purposes in Syria.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٨٧-٥٤٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

الأسس الإسلامية للتربية المهنية

عبد العزيز بن عبد الرحمن المحيميد

أستاذ مساعد، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤/١/١٤٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ٢١/٨/١٤٢٢هـ)

ملخص البحث. البحث دراسة وصفية تعتمد على وصف وتحليل ما تتضمنه مصادر التربية الإسلامية، وخصوصا القرآن والسنة من نصوص ذات علاقة بالتربية المهنية، وذلك بمراجعة أقوال المفسرين وشرح الأحاديث حول معاني هذه النصوص والفوائد المستنبطة منها، مع الاستفادة من أقوال وآراء العلماء والتربويين المسلمين قديما وحديثا فيما يتعلق بالتربية المهنية؛ ولا سيما ما يتعلق بأهداف البحث: وهي تبيان الأسس التربوية الإسلامية التي تقوم عليها التربية المهنية، وإبرازها، وتوضيحها. وقد تم عرض الحقائق المتعلقة بهذا الموضوع من خلال استعراض بعض المفاهيم الأساسية، مثل مفهوم العمل والمهنة في الإسلام، والتفسير الإسلامي للعمل والمهنة، أو للنشاط الإنساني بشكل عام، ومفهوم عمارة الأرض وفق منهج الله، وتسخير ما في الأرض من ذخائر وكنوز وطاقات، وتزويد الإنسان بمواهب وطاقات يستثمرها في عمارة الأرض، واستخراج كنوزها وذخائرها، ومفهوم العمل والعبادة بمعناها الشامل، والمقصود بالتربية المهنية في الإسلام، ثم عرض أهم المبادئ والقيم والأخلاق المتعلقة بالعمل والمهنة، والخروج من ذلك كله بطائفة من الأسس التربوية الإسلامية التي تقوم عليها التربية المهنية.

مقدمـــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد: تحتل التربية المهنية يوما بعد يوم مكانة متقدمة، وأهمية متجددة في أغلب الأنظمة التربوية المعاصرة، ويلقى التعليم التقني والتدريب المهني اهتماما متزايدا في بقاع كثيرة من العالم؛ بل إن الحاجة إلى مثل هذا التعليم والتدريب تزداد بشكل متسارع نظرا لما أفرزه تعقد الحياة المعاصرة وتنوعها من كثرةٍ في المهن والأعمال والوظائف والحرف التي تحتاج إلى تعليم وتربية مهنية شاملة. ولذلك فإن "التربية المهنية" لم تعد عبارة عن تدريب مهني بحت؛ وإنما أصبحت فرعا من فروع التربية يقوم على أصولٍ نظريةٍ وأسس فكرية، وينتمي إليه باحثون ومنظرون، وتقام له خطط وبرامج ومؤسسات وجامعات، وتعلق عليه الآمال في حل بعض المشكلات؛ كمشكلة البطالة، ومشكلة تدني الخبرة، وندرة التخصص المهني الدقيق، مع كثرة العاطلين عن العمل، ومشكلة الفجوة بين متطلبات سوق العمل ومخرجات التعليم، حيث يكثر الخريجون الذين يحملون مؤهلاتٍ نظريةٍ لا تتوافق مع ما يتطلبه سوق العمل من المهارة المهنية والخبرة التخصصية العلمية، ومشكلة النظرة الدونية للعمل المهني أو اليدوي، ومشكلة تدني الالتزام الخلقي في الممارسة المهنية، وغيرها. وهذه مشكلات نتج عنها مشكلات أخرى انعكست سلبا على تقدم بعض المجتمعات ونموها وازدهارها، وساهم ذلك في وجود اختلالات اجتماعية واقتصادية وسكانية كثيرة؛ ومن ذلك مثلا أن النظرة الدونية للعمل المهني تنسحب تلقائيا على الموقف من المؤسسات التعليمية المهنية والتقنية؛ حيث توصف الدراسة في مثل هذه المؤسسات في نظر البعض بأنها ذات قيمة متدنية لا تقاس بقيمة الانخراط في مؤسسات التعليم النظرية والتطبيقية؛ كالكليات الجامعية أو العسكرية مثلا. وهذه النظرة وآثارها السلبية هي ما أشار إليه الخطيب بقوله: "كما أن الاتجاهات القائمة لدى كثير من العامة نحو بعض المهن أثرت تأثيرا بالغا في الحد من فعالية الجهود المبذولة لتوفير العمالة المهنية المحلية في بعض المجتمعات" [١، جـ١، ص ٥٨].

ويتمخض عن ذلك العزوف عن هذا النوع من التعليم مما ينتج عنه ارتفاع في معدلات البطالة، لأن المؤسسات التعليمية النظرية يستحيل أن تستوعب كل خريجي الثانوية العامة مثلا ؛ في حين يوجد نقص كبير في الاستجابة لحاجة المجتمع من المتخصصين المهنيين في شتى المجالات المهنية ؛ مما يدفع المجتمع إلى سد هذا النقص عن طريق جلب العمال والمهنيين من مجتمعات أخرى، وهذا له نتائج سلبية كثيرة ليس هذا مجال بحثها. وقد نضطر- أو هكذا يبدو لنا- إلى استجلاب "الخبراء الأجانب" لحل مشاكل تقنية غير معقدة، أو ليست من الدقة بحيث يندر وجود الخبرات الوطنية التي تتعامل معها بنجاح، وقد تكون تلك الخبرات الوطنية في مستوى الكفاية أو فوقه. وسواء كانت حاجتنا إلى استقدام الخبراء الأجانب حقيقية أو متوهمة، فإن من المفارقات العجيبة حقا أن تتسم نظرتنا إلى العمل المهني أو التقني بالدونية والاحتقار إذا ارتبط العمل في هذا المجال ببني جلدتنا ؛ في حين أن "الخبير الأجنبي" يلقى لدينا مزيدا من التقدير والاحترام ؛ وهو خبير في المجال نفسه الذي نحتقر أنفسنا إذا انخرطنا فيه! ونحن في ذلك بين معضلتين: النظرة الدونية للعمل المهني أو التقني، وأزمة الثقة بالنفس إلى درجة التعلق بكل ما هو أجنبي!

ولا ريب أننا في ذلك أمام مشكلة نفسية اجتماعية ؛ وعلاج مثل هذه المشكلات ينبغي أن يبدأ في محاضن التربية ومؤسسات التعليم ؛ فهي المؤهلة- قبل غيرها من المؤسسات- لتزويد الناشئة بالمفهوم الصحيح المستمد من المصادر الإسلامية حول العمل والمهنة، وهي المؤهلة كذلك لبناء الاتجاهات النفسية الثابتة التي يصدر عنها السلوك المتزن، وهي المؤهلة كذلك لعلاج الثغرات النفسية، كضعف الثقة بالنفس- سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الاجتماعي- أو ما يسمى بـ "عقدة الأجنبي" والنظر إليه على أنه يملك الحلول السحرية لمشكلاتنا في حين أننا نحن لا نستطيع ذلك.

ومن المشكلات أيضا العزوف عن الدراسة المهنية من قبل الطلاب ذوي المعدلات العالية أو المتوسطة ؛ حيث يتجهون إلى التخصصات العلمية النظرية أو البحتة ؛ فيكون نصيب مؤسسات التربية المهنية من الطلاب ذوي المعدلات المتدنية دراسيا أو المتسربين من

الدراسة، حيث يلتحقون بالمدارس المهنية كحل بديل لملء الفراغ الذي يعيشونه بعد ترك الدراسة.

وهذا شيء إيجابي طيب أن تستوعب الدراسة المهنية- ثم العمل المهني بعدها- هذه الطاقات، وإن تفعِّلها فيما يعود عليها بالفائدة، ويبعد عنها شبح البطالة؛ لكن ذلك يكون على حساب حاجة المجتمع إلى مهنيين مهرة يتصفون بنبوغ ذهني متميز يقودون المجتمع نحو الرقي في مدارج التقدم التقني والفني الدقيق، وحاجة المجتمع كذلك إلى شرائح مهنية يسود فيها الالتزام الخلقي الضروري للتعامل مع شرائح المجتمع الأخرى، ولتقديم العمل أو الخدمة بأمانة وإخلاص.

إن أسباب هذه المشكلات لا يمكن أن تنحصر في سببٍ واحدٍ بعينه؛ وإنما هي تراكمات عديدة اجتماعية وتاريخية وثقافية؛ ولكنها من جانب آخر تشير إلى واحدٍ من جملة أسبابٍ عديدة نتج عنها وجود هذه المشكلات أو بعضها؛ ذلك هو غياب الرؤية الإسلامية للعمل، وغياب المعرفة بقيمة العمل المهني في الإسلام، ومكانة أخلاقيات التعامل والممارسة المهنية في المنظور الإسلامي؛ وبالتالي غياب المعرفة بحقيقة الأسس الإسلامية للتربية المهنية.

وحيث إن هذه المشكلات يوجد شيء منها- أو كلها- في بعض المجتمعات المسلمة المعاصرة فإن هذا يدعو إلى الاهتمام بالتربية المهنية في هذه المجتمعات؛ ومن الاهتمام بها البحث عن أسسها التربوية الإسلامية، وتحريرها، وإبرازها، لكي تؤسس عليها المناهج التربوية المهنية، وتقوم عليها البرامج والخطط والتطبيقات العملية.

مشكلة البحث

يكاد يكون من المتفق عليه عند الجميع أننا نعاني من وجود مشكلات كثيرة في مجال العمل والمهنة. بعضها مرده إلى الجهل بأسس التربية المهنية في الإسلام، وبعضها مرده إلى عدم التقيد بأخلاق المهنة التي حثّ عليها الإسلام، وشرّع لها ورسّخ جذورها قبل أي

نظام وضعي آخر. فالمشكلة في جوهرها "نظرية عملية" ؛ أي أن المجتمعات المسلمة تعاني من أزمة أخلاقية في هذا المجال ، ومن المتفق عليه عند الجميع أن ناحية المهارة في أداء العمل أو المهنة قد نالت نصيبا طيبا في خطط التنمية وبرامجها ، حيث أنشئت كثير من معاهد التدريب المهني وكليات التقنية والمدارس الصناعية والزراعية والتجارية ، وغيرها. ولكن المشكلة- في أحيان كثيرة- لا تأتي من هذه الناحية ؛ وإنما تأتي من ضعف "الوازع الأخلاقي" والاستهانة بشأن الأمانة ؛ حيث نجد الغش ، والتدليس ، والخداع ، والمماطلة في المواعيد ، والتحلل من الالتزامات ، وما إلى ذلك ، وهذا- بطبيعة الحال- أمر لا يمكن القول بتعميمه ، وإن كان شيوعه مما لا ينكره منصف. ومعنى ذلك أن هناك " فجوة أخلاقية " في مجال الممارسة المهنية ومجرد وجودها هو- في حد ذاته- يعد مشكلة تتطلب حلا أو علاجا تربويا ينبغي أن يضاف إلى أهداف واهتمامات المعاهد والمدارس والكليات المعنية بتقديم وتطوير المهارات والخبرات في مجال العمل المهني ؛ حيث تحاول أن تسد هذه الفجوة عن طريق المنهج التعليمي أو التدريبي نفسه ؛ إذ يتضمن المنهج شيئا عن أسس التربية المهنية ، وقيم العمل ومبادئه ، وأحكام التعامل المهني من وجهة النظر الشرعية الإسلامية. ورغبة من الباحث في المساهمة بتقديم ما يساعد على علاج هذه المشكلة جاءت معالجة هذا الموضوع حول الأسس والمبادئ الإسلامية المتعلقة بالعمل المهني ، وذلك في إطار النظرة الإسلامية العامة لهذا الموضوع ؛ ومن خلال ذلك تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي : ما هي الأسس الإسلامية للتربية المهنية؟

وهذه المعالجة البحثية هي محاولة للإجابة عن هذا السؤال من خلال البحث في مصادر التربية الإسلامية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تبيان حقيقة النظرة الإسلامية تجاه العمل والمهنة ، مع تبيان الأسس التربوية الإسلامية التي تقوم عليها التربية المهنية ، وإبراز هذه الأسس وتجليتها

بشكلٍ يتيح للقائمين على شؤون التربية المهنية الاستفادة منها في بناء المنهج المدرسي وتخطيطه وتنفيذه، ويساعد في الوقت نفسه في محاربة النظرة السلبية تجاه العمل المهني وإحلال النظرة الإيجابية محلها.

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية "التربية المهنية" نفسها؛ إذ أنها في الوقت الحاضر أصبحت ضرورة لتنمية المجتمعات الإنسانية وترقيتها وسد حاجاتها، وفي الوقت نفسه هي ضرورة ملحة لإعداد الأفراد وإبراز مهاراتهم، وإثراء خبراتهم، وتطوير مؤهلاتهم العلمية والعملية لكي تلبي متطلبات سوق العمل، وهي بذلك تفتح لهم مجال الاعتماد على النفس، وممارسة العمل المهني، والمساهمة في بناء مجتمعاتهم بفعالية وثقة، وهذا البحث هو محاولة للإسهام في ذلك من خلال إبراز أسس التربية المهنية في الإسلام.

مصطلحات البحث

التربية المهنية

هي ذلك الفرع من التربية الذي يتمحور حول تعليم المهن نظريا وعمليا، ويدخل في الجانب النظري المعارف الضرورية لممارسة المهنة واستيعابها بالإضافة إلى المبادئ والقيم التي تحكم ميدان العمل المهني. ويدخل في الجانب العملي كل ما يتعلق بالأداء المهني الصحيح والإجراءات العملية الكفيلة بإتقان المهنة.

أسس التربية المهنية

الأسس جمع أساس؛ وهو أصل الشيء وقاعدته التي يبنى عليها. فأسس التربية المهنية هي قواعدها العامة التي تبنى عليها.

منهج البحث

منهج البحث هو المنهج الوصفي، وذلك باستخدام هذا المنهج في وصف ما تضمنته وثائق الدراسة، أي مصادر التربية الإسلامية من نصوص حول التربية المهنية، كنصوص القرآن والسنة، وأقوال العلماء الذين تعرضوا لتفسير الآيات وشروح الأحاديث، وكذلك أقوال التربويين المسلمين الذين كان لهم آراء معينة فيما يتعلق بالتربية المهنية.

الدراسات السابقة

تندرج الدراسات السابقة في الموضوع ضمن محورين هما:

١- الدراسات التي تطرقت إلى موضوع التربية المهنية في الإسلام بشكلٍ عام، من حيث تاريخها، وروادها، وممارساتها ومؤسساتها، والتحديات التي تواجهها، واتجاهاتها، وقيمها، وما يتعلق بذلك؛ ومنها دراسة ناصر علي بشيه (١٤٠٤هـ)، ودراسة محمد كمال طه الحسيني (١٤٠٤هـ)، ودراسة هند علي فهمي (١٤٠٤هـ)، ودراسة عبد الرحمن النقيب (١٤٠٧هـ).

وتصب في هذا المجرى بعض الدراسات التي قدمت للقاء السنوي السادس للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية حول التعليم المهني ومستقبل التنمية في المملكة عام ١٤١٥هـ؛ ومنها دراسة خالد بن حامد الحازمي بعنوان "مفهوم العمل والمهنة في منظور التربية الإسلامية،" ودراسة صالح بن سليمان العمرو بنفس العنوان تقريبا، ودراسة عطية منصور عبد الصادق بعنوان "المرتكزات الأساسية والمضامين التربوية لمكانة العمل في المنظور الإسلامي،" ودراسة حسين بانبيلة "دور التربية الإسلامية في تأصيل قيمة العمل كمفهوم تربوي" [٢، ص ص ١-١٤، ٢٧-٣٠].

٢- الدراسات التي خصصت بعضا من معالجاتها للأصول العامة للتربية المهنية في الإسلام؛ ومنها دراسة محمد شحات الخطيب (١٤١٥هـ)، ودراسة جمال محمد محمد الهنيدي (١٤٢٠هـ)، وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات.

أ) دراسة ناصر علي بشيه "التربية الإسلامية والتحديات في المجال التقني" (١٤٠٤هـ)

تناولت هذه الدراسة من خلال منهج وصفي التحديات التي يواجهها العالم الإسلامي في مجال التقنية، والتي ساهمت في تأثر الأمة الإسلامية بالهيمنة الاقتصادية والسياسية للعالم الغربي الذي يمتلك هذه التقنية ويوظفها لتحقيق أغراضه البعيدة. ووضح الباحث منهج التربية الإسلامية في الحياة؛ حيث تعد الفرد لعبادة الله وتؤهله- كذلك= لعمارة الأرض ليتمكن من تحقيق "الخلافة" فيها كما أراد الله سبحانه وتعالى. وقد أشار إلى العوامل التي أدت إلى ضعف المسلمين في الجانب العلمي والتقني، ودعا إلى ضرورة الاستفادة من التقنية بمعزل عن تشرب الأفكار الغربية الوافدة وتربية العقل على التفكير المنهجي المستنير بالوحي، وشكر الله على تسخيره لقوى الكون، وذلك باستخدام الطاقات الكونية وفقا لمنهج الله، وتعريب العلوم الطبيعية، وعرضها وتدريسها بمنهج إسلامي، كما استخدم الباحث المنهج التاريخي في عرض منجزات الرواد المسلمين في العلوم والتقدم التقني، وفي تتبع الجذور التاريخية للتحديات التقنية المعاصرة [٣، ص ٢٩].

ب) دراسة محمد كمال طه الحسيني "الاتجاه البوليتيكنيكي في التربية الإسلامية (١٤٠٤هـ)

سلك الباحث في دراسته هذه منهجا تاريخيا في تتبع الاتجاه البوليتيكنيكي (اتجاه التطبيقات التقنية المتعددة، أو المتنوعة) في التربيات المختلفة عبر العصور ابتداء من المجتمعات القديمة إلى المعاصرة، مرورا بالتربية عند الفراعنة والإغريق والرومان والعصور الوسطى في أوروبا ثم التربية الإسلامية، وتناول التطبيقات التربوية لهذا الاتجاه في العالم الرأسمالي والشيوعي، وكذلك العالم الثالث. كما استخدم المنهج المقارن للمقارنة بين التربيات المعاصرة والتربية الإسلامية في عنايتها بهذا الاتجاه، حيث أكد دور السمات العامة التي تتميز بها التربية الإسلامية، مثل ربط العلم بالعمل، ودمج النظرية بالتطبيق، وتعميم التعليم لأفراد المجتمع، ووظيفة المعرفة وتوظيفها، وما إليها من سمات ثقافية تسهم في تنمية الإنسان وتكامل الجوانب الفكرية والعلمية لديه، ومن ثم حفزه لممارسة دوره

الإيجابي المنتج في المجتمع، وهي دراسة مركزة على تتبع هذا الاتجاه، ولم يكن من هدفها البحث عن أسس إسلامية للتربية المهنية [٣، ص ص ٢٨، ٢٩].

جـ) دراسة هند علي فهمي "دور التربية الدينية في تدعيم قيمة العمل لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" (١٤٠٤هـ)

استعرضت هذه الدراسة من خلال منهج تحليل المحتوى قيمة العمل في برامج التربية الدينية في الصفوف الثلاثة (السابع والثامن والتاسع) من المرحلة الثانية من مراحل التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وذلك لمعرفة دور مناهج التربية الدينية في تدعيم قيمة العمل لدى تلاميذ هذه المرحلة، كما تناولت دور المدرسة ودور معلم التربية الدينية في تدعيم هذه القيمة، وأوصت الدراسة بأهمية التكامل بين النواحي النظرية والعملية في المقررات الدينية، وضرورة الاهتمام بالسلوك الديني داخل المدرسة وخارجها، وأهمية تبني نظرة محترمة نحو العمل بشتى أنواعه (البدنية والفكرية) تتفق وقيم الدين الإسلامي الحنيف [٣، ص ص ٣٠، ٣١].

د) دراسة عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب "مدخل لدراسة الاتجاه الحرفي والمهني في التربية الإسلامية" (١٤٠٧هـ)

عرض الباحث في دراسته هذه لبعض الحرف والمهن والصناعات في إطار نظرة الإسلام إلى العمران البشري وعلاقتها بالاتجاه المهني، كما تعرض للمؤسسات التعليمية المهنية، ومدى اهتمام رواد التربية في الإسلام بالحرف والمهن، وأهمية العنصر الأخلاقي في تكوين شخصية الفرد المسلم بشكل عام؛ ثم أهمية الأخلاق الخاصة بكل مهنة أو حرفة، وذكر أمثلة لارتباط بعض المهن بأخلاق معينة خاصة بها. وخرج بعدد من النتائج والتوصيات حول ضرورة التركيز على خصوصيتنا التربوية الإسلامية في التخطيط للتربية المهنية، وأهمية أخلاق المهنة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي في ميدان الصناعات والأعمال تطبيقا لمبدأ "فرض الكفاية"، الذي يلزم المجتمع بسد حاجته من المتخصصين المهنيين ذاتيا ويحمي المجتمع في الوقت ذاته من التبعية للغير في ميادين الاقتصاد والعمل [٣، ص ٣١].

وللدكتور النقيب دراسة أخرى بعنوان "الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين،" وهي دراسة تاريخية مركزة على هذا الجانب، وهو نوع من التربية المهنية، تعرض الباحث لتطبيقات هذا الإعداد عند المسلمين في عصورهم الزاهرة، وخرج من ذلك بجملة من الحقائق والمبادئ والنتائج المتعلقة بهذا الموضوع. ويمكن أن يستفاد منها فيما يتعلق بالتربية المهنية بشكل عام [٤، ص ص ٥-٩].

هـ) دراسة محمد بن شحات الخطيب "الأصول العامة للتعليم الفني والمهني- دراسة في إستراتيجيات التعليم الفني والمهني ومشكلاته" (١٤١٥هـ)

وهي دراسة موسعة حول الأصول العامة للتعليم الفني والمهني نشرها مكتب التربية العربي لدول الخليج في جزأين كبيرين؛ وقد نال بها الباحث جائزة المكتب في مجال التربية لعام ١٤١٢-١٤١٣هـ. وتناول الباحث في هذه الدراسة الأصول الفلسفية، حيث تعرض لتحليل النظام التعليمي بما في ذلك "شرح مفاهيمه وغايات التعليم الفني والمهني،" والأصول الاجتماعية للتعليم الفني، وعرض أثناء ذلك لبيان أهمية العمل والمهنة في المنظور الإسلامي من خلال دلالات النصوص الشرعية؛ ثم تطرق إلى الأصول الاقتصادية بشكل عام، وتضمن ذلك عرضا للمنظور الإسلامي لاقتصاديات التعليم الفني والمهني. أما الأصول النفسية للتعليم المهني فلم يتضمن عرضه لها أي طرح يتعلق بهذه الأصول من وجهة النظر الإسلامية. وبدلا من ذلك دعا الباحثين إلى العمل الجاد في تأصيل هذا الجانب. وفي باب الأصول التاريخية والسياسية قدم عرضا موسعا لتاريخ التعليم الفني والمهني منذ وجود المجتمعات البشرية القديمة وحتى العصر الحديث مرورا بالتربية المهنية عند الفراعنة، وسكان بلاد الرافدين، وسكان بلاد الشام من الشعوب القديمة، واليمن، وعند اليونان والرومان. وفي أوروبا العصور الوسطى وما بعدها، ثم التربية المهنية في الحضارة الإسلامية عبر العصور، وعرض في هذا الباب- بشئ من التوسع- ثلاث تجارب معاصرة للتعليم المهني والفني، وهي تجارب الولايات المتحدة الأمريكية، ومصر. والمملكة العربية السعودية. وفي الباب الأخير عرض الباحث للأصول الإدارية العامة للتعليم الفني

والمهني، وقد بدأ ذلك بمقدمة حول الإدارة في الإسلام تاريخيا ونظريا، ثم توسع في عرض هذه الأصول من خلال منظور الإدارة الحديثة [١ ، جـ ١ ، ص٢].

و) دراسة جمال محمد محمد الهنيدي "التربية المهنية والحرفية في الإسلام" (١٤٢٠هـ)

وهي بحث ثري زاخر بالمعلومات حول العمل المهني والحرفي في الإسلام، إلا أن أغلب الجهد فيه منصب على موضوعات مهنية وحرفية بحتة وليس على "التربية المهنية،" وذلك مثل مكانة المهن والحرف في الإسلام، والتصنيفات المختلفة للمهن والحرف، والمهن والحرف في القرآن الكريم، ثم المهن والحرف في السنة النبوية. وقد عالج هذه الموضوعات بدقة وتفصيل، كل موضوع منها في فصل خاص، ومن أقرب موضوعات البحث إلى التربية المهنية وألصقها بها الفصل الثالث "الأصول النظرية للتربية المهنية والحرفية في الإسلام،" والفصل السابع "أخلاقيات المهن والحرف". إلا أن أغلب جهد الباحث كان متعلقا بالجوانب المهنية والحرفية البحتة، كما أسلفنا. وقد عالج في الفصل الثالث نوعين من الأصول النظرية للتربية المهنية، هما الأصول النفسية، والأصول الاجتماعية، ومن خلال ذلك توصل إلى نتائج هامة فيما يتعلق بموضوع المهن والتربية المهنية، وخلص من دراسته هذه إلى عدد من التوصيات الهامة [٣، ص ص ١٩-٣٣].

مناقشة الدارسات السابقة

يتضح من استعراض هذه الجهود أن دراسات المحور الأول كانت تدور حول التربية المهنية في الإسلام بشكل عام، وأن أغلب دراسات هذا المحور كانت مركزة حول موضوع معين، أو اتجاه معين، أو قيمة من القيم المتعلقة بالعمل المهني، أو تحليل لمحتوى المقررات الدينية، أو ما إلى ذلك بعيدا عن التركيز على موضوع الأسس الإسلامية للتربية المهنية. ولا يتبين من ذلك أن أيا من هذه الدراسات كان معنيا بالبحث عن أسس إسلامية للتربية المهنية وهو موضوع الدراسة الحالية. وأما دراسات المحور الثاني، فإن دراسة الخطيب قد تعرضت للأصول العامة للتربية المهنية (الفلسفية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، والتاريخية، والسياسية، والإدارية)، وتطرقت لوجهة النظر الإسلامية في هذه الجوانب

باستثناء الأصول النفسية. وأما دراسة الهنيدي، فقد تعرضت للأصول النظرية الإسلامية (النفسية والاجتماعية) للتربية المهنية؛ إلا أن ذلك كله لم يكن محضا لبحث الأسس الإسلامية للتربية المهنية، وإنما كان بحثا عاما للأصول النظرية العامة في هذه الجوانب، وهذا لا يكفي لتحرير الأسس الإسلامية للتربية المهنية، حيث تدعو الحاجة إلى تحريرها وإبرازها بشمولها بشكل دقيق مركز، وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية، والله المستعان.

العمل والمهنة في الإسلام

إن من المهم- من وجهة نظر الباحث على الأقل- بيان حقيقة العمل والمهنة في المنظور الإسلامي، وذلك بعرض هذه الحقيقة من خلال بيان مفهوم العمل والمهنة في الإسلام، والتفسير الإسلامي للعمل بشكل خاص والجهد البشري بشكل عام، وعلاقة العمل بالمفهوم الشامل للعبادة، مع بعض المبادئ والقيم الإسلامية المتعلقة بالعمل والمهنة، سواء فيما يتعلق بمكانة العمل في الإسلام، أو بواجبات العامل وحقوقه، وما إلى ذلك، وهذه مقدمة ضرورية لابد من ذكرها كإطار نظري للموضوع يتم بعده استخلاص أهم الأسس والقواعد العامة التي تبنى عليها التربية المهنية في الإسلام.

مفهوم العمل والمهنة في الإسلام

أولا: العمل

يطلق لفظ العمل في المصادر اللغوية على معنى قريب جدا من المعنى المصطلح عليه لهذه اللفظة في الوقت الحاضر، فالعمل- كما في *لسان العرب*- هو"المهنة والفعل، والجمع أعمال" [٥، جـ ٤، ص ٣١٠٧]، والعامل هو "من يعمل في مهنة أو صنعة" [٦، جـ ٢، ص ٦٢٨].

وهذا المعنى قريب الصلة بالمفهوم المعاصر للعمل، وإن كان هناك من عرف العمل بطريقة أكثر تفصيلا، كما جاء ذلك في بعض الكتب المعاصرة: "العمل هو كل إجهاد ذهني أو عضلي يهدف به الإنسان إلى إيجاد شيء يسد به بعض حاجاته" [٧، ص ٥]، أو

"العمل هو كل جهد يبذله الإنسان- ذهني أو بدني- لخلق منفعة اقتصادية أو زيادة منفعة شيء موجود" [٨، ص ١٠].

وهذا المعنى أو التعريف- كما يتضح- ينحصر في نطاق الإنتاجية الاقتصادية، والمنفعة الشخصية الآنية، ولذلك فإنه لا ينطبق تماما على المعنى المقصود بالعمل في الاصطلاح الإسلامي، حيث إن العمل في الإسلام يتميز بالبعد الأخروي إلى جانب البعد الدنيوي، كما أنه ينظر إلى العمل في الإسلام من زوايا أخرى أو معايير أخرى- بجانب الإنتاجية أو النفعية- كشرعية العمل، وأخلاقيته، وصلاحه أو فساده، والنية الكامنة وراءه، وما إلى ذلك. ولذلك جاء في القرآن الكريم ذكر أنواع متعددة من الأعمال؛ فهناك مثلا:

١- العمل الصالح، أو العمل الأخروي، وهو العمل المقصود من ورائه ابتغاء الأجر من الله في الدار الآخرة؛ كما في قوله تعالى: ﴿ إِلَيْهِ يَصْعَدُ ٱلْكَلِمُ ٱلطَّيِّبُ وَٱلْعَمَلُ ٱلصَّٰلِحُ يَرْفَعُهُۥ ﴾ (فاطر، الآية ١٠). وهو العمل المقترن بالإيمان؛ كما في قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَأْتِهِۦ مُؤْمِنًا قَدْ عَمِلَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلدَّرَجَٰتُ ٱلْعُلَىٰ ﴾ (طه، الآية ٧٥)، وقوله: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ (النحل، الآية ٩٧).

ونجد في القرآن الكريم حثا مركزا على هذا النوع من العمل وإشادة به، وبالقائمين به، فقد وردت عبارة "الذين آمنوا وعملوا الصالحات" في أكثر من خمسين موضعا في القرآن الكريم، كما ورد العمل مقترنا بصفة الصلاح في أكثر من أربعين موضعا آخر في القرآن الكريم.

٢- العمل السيء أو المعصية، كما في قوله تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا ﴾ (غافر، الآية ٤٠)، وقوله: ﴿ فَلَا يُجْزَى ٱلَّذِينَ عَمِلُوا۟ ٱلسَّيِّـَٔاتِ إِلَّا مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ (القصص، الآية ٨٤). وفي القرآن تحذير وتنفير من الوقوع في هذا النوع من العمل يقابل ويوازي الحث على العمل الصالح.

٣- العمل الدنيوي الخالص الذي لا يرتبط بنية أخروية، ولا يقترن بالإضرار أو الإفساد أو الإساءة، وهو ليس محرما في ذاته، وهذا عمل مباح تدعو إليه الضرورة، والقعود عنه مذموم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَٰكِينَ يَعْمَلُونَ فِى ٱلْبَحْرِ ﴾ (الكهف، الآية ٧٩).

٤- قد يكون العمل دنيويا صالحا ونافعا ولكن القائم به يؤديه بنية سيئة منحرفة، إذ ليس لديه أصل الإيمان، إذ أنه هو لا يسير في حياته وفق منهج الله وشرعه ودينه، ولذلك فهو وبال على القائم به، يقول تعالى: ﴿ وَقَدِمْنَآ إِلَىٰ مَا عَمِلُوا۟ مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَٰهُ هَبَآءً مَّنثُورًا ﴾ (الفرقان، الآية ٢٣)، ويقول: ﴿ قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُم بِٱلْأَخْسَرِينَ أَعْمَٰلًا ٱلَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِـَٔايَٰتِ رَبِّهِمْ وَلِقَآئِهِۦ فَحَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فَلَا نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَزْنًا ﴾ (الكهف، الآيات ١٠٣-١٠٥).

٥- قد يكون عمل المرء خليطا من الأعمال الصالحة والأعمال السيئة، مع شعور بالندم على اقتراف السيئات، ورجاء في الله، فهذا إلى السلامة أقرب، لأن لديه أصل الإيمان والتوحيد [٩، جـ ٣، ص ص ٢٩١، ٢٩٢؛ جـ ٥، ص ٤٧٢]، يقول تعالى: ﴿ وَءَاخَرُونَ ٱعْتَرَفُوا۟ بِذُنُوبِهِمْ خَلَطُوا۟ عَمَلًا صَٰلِحًا وَءَاخَرَ سَيِّئًا عَسَى ٱللَّهُ أَن يَتُوبَ عَلَيْهِمْ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (التوبة، الآية ١٠٢).

٦- يمكن الجمع بين النية التعبدية الأخروية والنشاط المعيشي الدنيوي في عمل له سمة الأعمال العادية وطبيعتها؛ ولكن من حيث الجزاء له مثوبة العمل التعبدي وجزاؤه عند الله، فقد قرن تعالى ذكر "الضرب في الأرض" ابتغاء فضل الله بذكر القتال في سبيله في قوله تعالى: ﴿ وَءَاخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِى ٱلْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَءَاخَرُونَ يُقَٰتِلُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾ (المزمل، الآية ٢٠)، وقد ورد في ذلك حديث هو: "من بات كالا من طلب الحلال بات مغفورا له." وقد ضعفه الألباني [١٠، جـ ٥، ص ١٨٠]، ولنا في الآية السابقة وما في معناها ما يغني ويكفي.

وهذا النوع من العمل مشروط بأن يكون ابتغاء للرزق من وجوهه المباحة المشروعة، ويكون بنية طيبة مشروعة، كإعفاف النفس والأهل، أو سد الحاجة عن مسألة الغير وعن الحاجة للغير، أو بنية الصرف مما يتحصل منه في وجوه الخير المشروعة، أو الزواج، أو ما إلى ذلك.

والذي يتضح من أغلب الآيات التي ورد فيها لفظ "العمل،" أو أحد مشتقاته أن المقصود به العمل التعبدي الأخروي، أو ضده من المعاصي والآثام، إلا أن هناك عددا محدودا من الآيات أطلق فيها لفظ "العمل" على بعض الأعمال المهنية، كما في قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا دَاوُۥدَ مِنَّا فَضْلًا يَٰجِبَالُ أَوِّبِى مَعَهُۥ وَٱلطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ ٱلْحَدِيدَ أَنِ ٱعْمَلْ سَٰبِغَٰتٍ وَقَدِّرْ فِى ٱلسَّرْدِ وَٱعْمَلُوا۟ صَٰلِحًا إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (سبأ، الآيتان ١٠-١١)، وقوله: ﴿ يَعْمَلُونَ لَهُۥ مَا يَشَآءُ مِن مَّحَٰرِيبَ وَتَمَٰثِيلَ وَجِفَانٍ كَٱلْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَّاسِيَٰتٍ ٱعْمَلُوٓا۟ ءَالَ دَاوُۥدَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِىَ ٱلشَّكُورُ ﴾ (سبأ، الآية١٣).

وورد مفهوم العمل في السنة النبوية تحت مسمى "السعي" كما في قوله صلى الله عليه وسلم: "الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله- وأحسبه قال- وكالقائم لا يفتر وكالصائم لا يفطر" [١١، جـ ٣، ص ص ٢٢٨٦، ٢٢٨٧].

ثانيا: المهنة

أما بالنسبة للمهنة فإنها تعني- لغة- "الحذق بالخدمة والعمل ونحوه" [٥، جـ ٦، ص٤٢٩٠]. فالمهنة تعني المهارة في شيء مخصوص، أو مجال معين من مجالات العمل، فهي بذلك أخص من العمل، إلا أنه يتضح من بعض النصوص أن "العمل" و"المهنة" لفظان من الممكن أن يستعملا بالتناوب، فكأنهما مترادفان، ومثال ذلك الحديث: "كان الصحابة عمال أنفسهم" [١٢، جـ ٣، ص ٨] وورد الحديث نفسه بلفظ آخر: "كان الناس مهنة أنفسهم" [١٢، جـ ١، ص ٢١٧].

والذي يظهر- للوهلة الأولى- من مراجعة معاجم ألفاظ وقواميس القرآن الكريم أن لفظة "مهنة"- بهذا المعنى- لم ترد في القرآن الكريم، وإن كان ورد بعض مشتقاتها، ولكن

بمعان أخرى، إلا أنه ورد فيه ذكر بعض المهن أو الأعمال المهنية، أو بعض متعلقاتها ولوازمها- أو الإشارة إليها- تحت ألفاظ أخرى، وذلك كما في الأمثلة الآتية:

• الزراعة والحراثة، حيث يقول تعالى: ﴿ أَفَرَءَيْتُم مَّا تَحْرُثُونَ ءَأَنتُمْ تَزْرَعُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلزَّٰرِعُونَ ﴾ (الواقعة، الآيتان ٦٣-٦٤).

• الصيد، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَيَبْلُوَنَّكُمُ ٱللَّهُ بِشَىْءٍ مِّنَ ٱلصَّيْدِ تَنَالُهُۥٓ أَيْدِيكُمْ وَرِمَاحُكُمْ ﴾ (المائدة، الآية ٩٤).

• صيد السمك، أو الصيد البحري، كما في قوله تعالى: ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ ٱلْبَحْرِ وَطَعَامُهُۥ مَتَٰعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ﴾ (المائدة، الآية ٩٦).

• الرعي، يقول تعالى: ﴿ كُلُوا۟ وَٱرْعَوْا۟ أَنْعَٰمَكُمْ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلنُّهَىٰ ﴾ (طه، الآية ٥٤).

• التجارة، حيث يقول سبحانه: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ﴾ (النساء، الآية ٢٩).

• صناعة السفن، والمسامير والنجارة، كما في قوله تعالى: ﴿ وَيَصْنَعُ ٱلْفُلْكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيْهِ مَلَأٌ مِّن قَوْمِهِۦ سَخِرُوا۟ مِنْهُ ۚ قَالَ إِن تَسْخَرُوا۟ مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنكُمْ كَمَا تَسْخَرُونَ ﴾ (هود، الآية ٣٨)، وكذلك قوله: ﴿ وَحَمَلْنَٰهُ عَلَىٰ ذَاتِ أَلْوَٰحٍ وَدُسُرٍ ﴾ (القمر، الآية ١٣).

• الملاحة البحرية: ﴿ أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَٰكِينَ يَعْمَلُونَ فِى ٱلْبَحْرِ ﴾ (الكهف، الآية ٧٩).

• الغوص واستخراج الحلي من البحر كاللؤلؤ وغيره: ﴿ وَمِنَ ٱلشَّيَٰطِينِ مَن يَغُوصُونَ لَهُۥ وَيَعْمَلُونَ عَمَلًا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ وَكُنَّا لَهُمْ حَٰفِظِينَ ﴾ (الأنبياء، الآية ٨٢)، ويقول تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى سَخَّرَ ٱلْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا۟ مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا۟ مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا ﴾ (النحل، الآية ١٤).

• النقل البحري: ﴿ وَعَلَيْهَا وَعَلَى ٱلْفُلْكِ تُحْمَلُونَ ﴾ (المؤمنين، الآية ٢٣).

• النقـــل الـــبري: ﴿ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَـٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ (النحل، الآية ٧).

• صناعة الجلود وغزل الصوف، وصناعة الأثاث والأمتعة من الصوف والوبر؛ يقول تعـالى: ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنۢ بُيُوتِكُمْ سَكَنًا وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ ٱلْأَنْعَـٰمِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ ۙ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَآ أَثَـٰثًا وَمَتَـٰعًا إِلَىٰ حِينٍ ﴾ (النحل، الآية ٨٠).

• صناعـة الملابـس والـدروع: ﴿ وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَٰبِيلَ تَقِيكُمُ ٱلْحَرَّ وَسَرَٰبِيلَ تَقِيكُم بَأْسَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُۥ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْلِمُونَ ﴾ (النحـل، الآيـة ٨١).

• الحـدادة وصناعـة السـلاح: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا دَاوُۥدَ مِنَّا فَضْلًا ۖ يَـٰجِبَالُ أَوِّبِى مَعَهُۥ وَٱلطَّيْرَ ۖ وَأَلَنَّا لَهُ ٱلْحَدِيدَ أَنِ ٱعْمَلْ سَـٰبِغَـٰتٍ وَقَدِّرْ فِى ٱلسَّرْدِ ۖ وَٱعْمَلُوا۟ صَـٰلِحًا إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (سبأ، الآيتان ١٠-١١).

• البنـاء: ﴿ أَتَبْنُونَ بِكُلِّ رِيعٍ ءَايَةً تَعْبَثُونَ وَتَتَّخِذُونَ مَصَانِعَ لَعَلَّكُمْ تَخْلُدُونَ ﴾ (الشعراء، الآيتان ١٢٨-١٢٩).

• بناء السدود وصناعتها من الحديد أو غيره: ﴿ ءَاتُونِى زُبَرَ ٱلْحَدِيدِ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا سَاوَىٰ بَيْنَ ٱلصَّدَفَيْنِ قَالَ ٱنفُخُوا۟ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَعَلَهُۥ نَارًا قَالَ ءَاتُونِىٓ أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا ﴾ (الكهف، الآية ٩٦).

• نحت الصخور: ﴿ وَتَنْحِتُونَ مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا فَـٰرِهِينَ ﴾ (الشعراء، الآيـة ١٤٩).

هذا بالإضافة إلى مهن أخرى وردت الإشارة إليها في مواضع أخرى من القرآن الكريم [٤، ص ص ٢١٤-٢١٦].

التفسير الإسلامي للعمل والمهنة

يتحدد مفهوم العمل المهني في الإسلام من خلال النظر إليه من زاويتين هما:

١- تفسير العمل بصفته سلوكا بشريا عاما، أو ظاهرة سلوكية تحتاج إلى تفسير شمولي مقنع.

٢- توجيه العمل بصفته جهدا بشريا مثمرا يحتاج إلى ترشيد وضبط وتوجيه لكي يكون في صالح الفرد والمجتمع.

وفيما يأتي بيان لهذين الأمرين:

أولا: تفسير العمل بصفته سلوكا بشريا عاما

إن العمل المهني في حقيقته سلوك ظاهر يخفي وراءه دوافع متباينة بحسب تباين الناس في أهدافهم وغاياتهم، وبحسب تنوع خلفياتهم الثقافية والحضارية، والعمل بشكله الظاهر يتشابه عند سائر البشر، ودوافعه المتباينة يمكن أن تصنف إلى اتحادات أو مجموعات من الدوافع أو الحاجات المعروفة، كدافع الأكل أو الشرب، والأمن، والتملك أو البقاء، أو غيرها. هذا إذا أردنا التفسير الأقرب أو الأسهل؛ لكن على فرض توافر هذه الحاجات، وبالتالي عدم بروز أي منها بصفتها دافعا يدفع الفرد نحو العمل، فهل يكتفي الإنسان بالقعود والاستمتاع بما يملك؟

الذي يظهر من التأمل في واقع الحياة البشرية أن الإنسان لا يمكن أن يظل ساكنا لا يتحرك، وأنه لا بد أن يعمل، وأنه ذو مطالب لا تنتهي، وأنه ما إن يحقق مطلبا حتى يبدأ العمل على تحقيق مطلب آخر، وأنه بدون عمل مثمر يفقد طعم الحياة ويفقد معناها ويتبرم بها، ويصيبه الملل والسأم منها، ولا ينفي هذه الحقيقة ما يعرض للفرد من فترات في حياته يتوقف فيها عن العمل لسبب من الأسباب، وهو توقف مؤقت أو اضطراري في غالب الأحيان.

إن نزوع البشر عموما إلى العمل والإنجاز هو ما حدا ببعض علماء النفس إلى تفسير السلوك الإنساني برمته بدافع مستقل عن الدوافع والحاجات السابقة الذكر. ذلكم هو "الدافع إلى الإنجاز" كما فعل ماك كليلاند McClelland، حيث عزا الظاهرة الإنسانية المتميزة والمتمثلة في "النشاط البنائي" إلى الدافع أو الحاجة إلى الإنجاز، وركز على هذه الحاجة بحيث أصبحت هي محور نظريته في الدافعية أو تفسير السلوك [١٣، ص ٢٤].

والذي يهمنا ونحن بصدد العمل المهني في الإسلام هو التفسير الإسلامي للعمل بصفته سلوكا بشريا عاما؛ يقول الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَـٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَـٰقِيهِ ﴾ (الانشقاق، الآية ٦)، يا أيها الإنسان، أي جنس الإنسان عامة؛ فهو كادح، والكادح هو العامل باجتهاد، ولا بد له أن يكدح بحكم ما أودعه الله سبحانه وتعالى من استعداد فطري جبلي نحو هذا الكدح، وسيلاقي نتيجة كدحه إن خيرا أو شرا [١٤، جـ ٩، ص ١١٥؛ ١٥، جـ ٤، ص ٣٩٨]. فالآية نص في أن جنس الإنسان يتصف بهذه الصفة، فمن طبعه الكدح والعمل والسعي.

وفي آية أخرى يقول سبحانه: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ فِى كَبَدٍ ﴾ (البلد، الآية ٤)، وهي أيضا عامة لجنس الإنسان، خلقه الله في كبد، أي في شدة، يكابد هذه الحياة بما فيها من مسرات ومنغصات، أو كما اختار ابن جرير في تفسيرها: "إنه خلق يكابد الأمور ويعالجها" [١٦، مج١٥، جـ ٣٠، ص ١٩٨].

وفي أخرى يقول جل وعلا: ﴿ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ ﴾ (الليل، الآية ٤)، فالسعي الذي يقوم به بنو آدم شتيت متنوع يغطي كثيرا من مجالات العيش ومناحي الحياة.

ومن الأحاديث نجد قول النبي صلى الله عليه وسلم: "كل الناس يغدو فبايع نفسه فمعتقها أو موبقها" [١١، جـ١، ص ٢٠٣]. فالناس كلهم يغدون ويروحون ويعملون، فمنهم من يبيع نفسه بيعة رابحة يعتقها بها من المصير السيء؛ ومنهم من يوبقها في العذاب، والمهم هو أن هذا في كل الناس، فكلهم يغدون. ومعنى ذلك أن من طبيعتهم الحركة والعمل والسعي، وأن ذلك من فطرتهم التي فطرهم الله عليها. وهذا ما نص عليه شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله في مواضع كثيرة من كتبه انطلاقا من حديث آخر يقول الرسول صلى الله عليه وسلم فيه: "أحب الأسماء إلى الله عز وجل عبد الله وعبد الرحمن وأصدقها حارث وهمام،" رواه أبو داوود [١٧، جـ٥، ص٢٣٧] وصححه الألباني [١٨، جـ٣، ص ٩٣٥]. فقوله صلى الله عليه وسلم أصدقها حارث وهمام، أي أصدقها في وصف حال الإنسان حارث وهمام؛ فمن طبعه أن يهم. والهم هو مبدأ الإرادة، ومن طبعه أن يحرث، أي يتحرك ويعمل ويسعى، وفي ذلك يقول ابن تيمية: "فإن الإنسان

حساس متحرك بالإرادة، ولهذا قال صلى الله عليه وسلم: أصدق الأسماء الحارث وهمام... فإن الإنسان لا بد له من حرث؛ وهو العمل والحركة والإرادة. ولا بد له من أن يهم بالأمور؛ منها ما يهم به ويفعله، ومنها ما يهم به ولا يفعله" [١٩، جـ٨، ص٤٥٧].

ويقول أيضا: "وقوله: أصدق الأسماء: حارث وهمام؛ لأن كل إنسان همام حارث، والحارث الكاسب العامل، والهمام الكثير الهم- وهو مبدأ الإرادة- وهو حيوان، وكل حيوان حساس متحرك بالإرادة" [٢٠، جـ ٧، ص ٤٣].

ومن ذلك كله يتبين لنا أن الإنسان في عمله المهني إنما يستجيب لفطرة مغروسة في خلقته وطبيعته من لدن الخالق البارئ جل وعلا. ويعني ذلك أن هذا الرصيد الفطري هو أهم عنصر يمكن أن يوظف في الترغيب في العمل والجد فيه، ومن ذلك تتبين لنا حقيقة التفسير الإسلامي للعمل بصفته سلوكا بشريا عاما يلبي ميلا أو اندفاعا فطريا نحو الإنجاز تنطوي عليه طبيعة الإنسان.

ولكن الإسلام في نظرته الشمولية إلى الإنسان وتفسير سلوكه لا يقتصر على الاعتراف بدافع واحد من دوافع الفطرة يفسر بها ميل الإنسان نحو العمل والحركة والنشاط، فلا يفسر ذلك بدافع الإنجاز فقط، وهو دافع فطري كما أسلفنا، ولكنه يعترف بكل دوافع الفطرة، ومنها دافع التملك، وهو دافع فطري كذلك. ولا شك أنه من الدوافع القوية في تحريك السلوك البشري، وله دور كبير في تحريك الإنسان نحو العمل، لأن العمل وممارسة المهنة سبيل إلى تحصيل "المال" وميل الإنسان نحو التملك، أو الحصول على المال إنما هو بدافع فطري، كما صرحت بذلك الآيات والأحاديث الكثيرة. ونكتفي بذكر دليلين منها- خوفا من الإطالة- فمن القرآن قوله تعالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ ﴾ (آل عمران، الآية ١٤)، ومن السنة قول النبي صلى الله عليه وسلم: "لو كان لابن آدم واديان من مال لابتغى واديا ثالثا. ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب ويتوب الله على من تاب" [١٢، جـ٧، ص ١٧٦؛ ١١، جـ١، ص ٧٢٥].

ومن خلال ذلك تتضح لنا حقيقة النظرة الإسلامية لميدان العمل والمهنة، وأن الإسلام إنما يؤسس تشريعات العمل ويضع له المبادئ والقيم من واقع نظرته الشمولية للجهد البشري في مجال العمل بصفته جزءا من حركة الإنسان الدائبة التي هي جزء من فطرته وخلقته الجبلية، فهو كائن متحرك ومخلوق "كادح،" لا ينفك عن إرادة تحركه، ولا يخلو من طاقة تنطوي عليها تركيبته النفسية والبدنية، فهي تحتاج إلى توجيه يحفزه إلى صرف ذلك فيما يعود عليه بالخير، ويحول بينه وبين صرف هذا الجهد وتلك الطاقة فيما يعود عليه بالوبال. ومن هنا جاءت تعاليم الإسلام مبنية على هذا الأساس، منسجمة مع طبيعة الإنسان، موجهة له لاستغلال هذه الطاقة واستثمارها إلى أقصى حد، وإحاطتها بسياج من المبادئ والقيم السامية التي تحول دون إهدار الجهد البشري، أو صرفه فيما لا يعود عليه بالنفع فردا أو جماعة.

ثانيا: توجيه العمل بصفته جهدا بشريا مثمرا

ينبثق النظر إلى العمل المهني في الإسلام من تصورات عامة ومفاهيم شاملة تضفي عليه قيمة سامية وتصبغه بسمة الشمول والأهمية، ومن أهم هذه المفاهيم:

١- مفهوم الاستخلاف في الأرض وعمارتها على منهج الله.

٢- مفهوم العبادة بمعناها الشامل.

إن العمل المهني في التصور الإسلامي ينبغي أن يكون في إطار هذين المفهومين، وضمن حدودهما، حتى وإن كان المقصود الأدنى منه كسب الرزق وسد الحاجة الناقصة؛ ولا تعارض بين الأمرين، وبيان ذلك كما يأتي.

١- العمل ومفهوم الاستخلاف في الأرض وعمارتها على منهج الله. إن الله سبحانه وتعالى خلق الخلق لحكمة بالغة، وجعلهم خلائف في الأرض يخلف بعضهم بعضا جيلا بعد جيل، وسخر الأرض وما فيها، وذللها لهم، وأمدهم بكنوزها وذخائرها، وأمدهم سبحانه وتعالى في مقابل ذلك بطاقات كامنة في ذوات نفوسهم ليعمروا هذه الأرض، ويستخرجوا هذه الكنوز بهذه الطاقات والإمكانات والمواهب الذهنية والعضلية؛ يقول

تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ (البقرة، الآية ٣٠).
ويعلق سيد قطب رحمه الله في *ظلال القرآن* على هذه الآية بقوله:

إذن فهي المشيئة العليا تريد أن تسلم لهذا الكائن الجديد في الوجود زمام هذه الأرض وتطلق فيها يده، وتكل إليه إبراز مشيئة الخالق في الإبداع والتكوين، والتحليل والتركيب، والتحوير والتبديل، وكشف ما في هذه الأرض من قوى وطاقات، وكنوز وخامات، وتسخير هذا كله- بإذن الله- في المهمة الضخمة التي وكلها الله إليه، وإذن فقد وهب هذا الكائن الجديد من الطاقات الكامنة والاستعدادات المذخورة كفاء ما في هذه الأرض من قوى وطاقات وكنوز وخامات، ووهب من القوى الخفية ما يحقق المشيئة الإلهية. وإذن فهناك وحدة أو تناسق بين النواميس التي تحكم الأرض-وتحكم الكون كله-والنواميس التي تحكم هذا المخلوق وقواه وطاقاته؛ كي لا يقع التصادم بين هذه النواميس وتلك، وكي لا تتحطم طاقة الإنسان على صخرة الكون الضخمة. وإذن فهي منزلة عظيمة، منزلة هذا الإنسان في نظام الوجود على هذه الأرض الفسيحة، وهو التكريم الذي شاءه له خالقه الكريم [٢١، جـ ١، ص٥٦].

وقد ابتلى سبحانه بني آدم في استثمار هذه الطاقات الكامنة في الأرض والطاقات الكامنة في ذوات نفوسهم؛ هل يكون استثمارا في طاعة الله؟ أم يكون استثمارا في معصية الله ؟ وهل عمارة الأرض تكون على منهج الله؟ أم على منهج غيره؟ من هوى أو شيطان؟

يقول سبحانه: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَـٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَـٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (الأنعام، الآية ١٦٥)، ويقول: ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَـٰكُمْ خَلَـٰٓئِفَ فِى ٱلْأَرْضِ مِنۢ بَعْدِهِمْ لِنَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ ﴾ (يونس، الآية ١٤).

ولذلك يرتبط معنى "عمارة الأرض" بتوحيد الله وعبادته وحده دون سواه، وذلك بأن تكون هذه العمارة على منهج الله وشرعه، كما جاء في قوله تعالى: ﴿ وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَـٰلِحًا ۚ قَالَ يَـٰقَوْمِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَـٰهٍ غَيْرُهُۥ ۖ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ

وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓاْ إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ ﴾ (هود، الآية ٦١). ويقول الشيخ عبدالرحمن السعدي رحمه الله في تفسير قوله: ﴿ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾: "أي استخلفكم فيها وأنعم عليكم بالنعم الظاهرة والباطنة، ومكنكم في الأرض تبنون، وتغرسون، وتزرعون، وتحرثون ما شئتم، وتنتفعون بمنافعها، وتستغلون مصالحها، فكما أنه لا شريك له في جميع ذلك، فلا تشركوا به في عبادته" [٩، جـ ٣، ص ٤٣٦].

ويرتبط بمعنى "الاستخلاف" و"عمارة الأرض" التسخير؛ فالله سبحانه وتعالى قد سخر لعباده ما في السموات وما في الأرض؛ كما قال سبحانه: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الجاثية، الآية ١٣).

والتسخير هو التذليل كما قال سبحانه: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُواْ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزْقِهِۦ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ (الملك، الآية ١٥).

ويتضح من الآيات التي ورد فيها ذكر التسخير أنه يتضمن تعداد الموارد التي حبانا الله إياها في هذا الكون، وأنها مذللة مقيضة لنا- بني البشر- لكي نبذل وسعنا في استثمارها واستغلالها. وكذلك يتضمن ذكر النعم والمخلوقات المسخرة لنا، وقد يقترن ذلك بذكر منفعة معينة، أو عمل مهني معين، بشكل تفصيلي واضح؛ كما في قوله تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى سَخَّرَ ٱلْبَحْرَ لِتَأْكُلُواْ مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُواْ مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى ٱلْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُواْ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (النحل، الآية ١٤).

ومن خلال ما سبق يتضح أن معنى الاستخلاف وعمارة الأرض إنما يتم ببذل الجهد الذهني والعضلي من خلال العمل والممارسة المهنية التي تتم في جنبات الأرض، وفي ثنايا الموجودات المسخرة للإنسان، والمخلوقات المقيضة له ليحقق بذلك عمارة الأرض وفق منهج الله الذي شرعه للحياة؛ هذا من حيث الأصل والغاية. أما من ناحية الواقع فربما ارتقى الفرد في كدحه وعمله إلى أن يكون محققا لمنهج الله في نفسه وفي الحياة من حوله، وربما هبط في كده وعمله إلى أن يكون محاربا لمنهج الله ودينه وشرعه الذي شرعه لصلاح عباده، وربما كان في عمله في منزلة من المنازل المتعددة بين هذين النقيضين.

٢ - العمل ومفهوم العبادة بمعناها الشامل

إن الله سبحانه وتعالى يقول: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (الذاريات، الآية ٥٦)، فهل المقصود بالعبادة هنا معنى خاص بالفرائض والواجبات التعبدية ؟ أي العبادة بمعناها الخاص، إذا فهمنا منها ذلك لزمنا أن لا نعير بالا لأي عمل آخر غير أداء العبادات المفروضة والواجبة (الشعائر التعبدية)، لأننا ما خلقنا إلا لعبادة الله كما تنص الآية. إذا لا بد من أن يكون فهمنا للآية منسجما مع فهمنا لمعنى الاستخلاف في الأرض وعمارتها على منهج الله، فحينما يعمر الكون وفق منهج الله، فإن ذلك يعني أن العمل في مجال عمارة الكون هو من عبادة الله هذا بشكل عام؛ والعمل المهني في الغالب يتضمن بذل جهد بدني أو عقلي بقصد التعمير والبناء.

وبالنسبة لشمول العبادة في الإسلام لمناشط الحياة كلها، فأحسب أن هذا الأمر من الوضوح والشهرة بحيث لا يحتاج إلى تفصيل، ولذلك يتعين الاكتفاء ببعض أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، حيث يقول: "وفي بضع أحدكم صدقة، قالوا: يا رسول الله! أيأتي أحدنا شهوته ويكون له فيها أجر؟ قال: أرأيتم لو وضعها في حرام أكان عليه فيها وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر" [١١، جـ١، ص ص ٦٩٧، ٦٩٨].

والعمل المهني كذلك، إذ أن طلب الرزق من وجوهه المباحة المشروعة مما يؤجر عليه المرء كما أنه لو طلب الرزق بالطرق المحرمة لكان بذلك آثما عاصيا لله. عن ابن عمر رضي الله عنهما يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لعنت الخمر على عشرة أوجه؛ بعينها، وعاصرها، ومعتصرها، وبائعها، ومبتاعها، وحاملها، والمحمولة إليه، وآكل ثمنها، وشاربها، وساقيها" رواه ابن ماجه، وصححه الألباني [٢٢، جـ٢، ص٢٤٣]. وقال صلى الله عليه وسلم: "لعن الله آكل الربا، وموكله، وكاتبه، وشاهديه،" رواه أحمد في *مسنده*، وصحح إسناده أحمد شاكر [٢٣، جـ٥، ص ٢٤٧]. فالاشتغال بالمحرمات- أيا كانت- تسويقا أو تصنيعا، أو مهنة، أو كتابة وتوثيقا، أو ما إلى ذلك كله محرم؛ وفي مقابل ذلك ورد في فضل العمل والكسب الحلال نصوص كثيرة؛ منها قوله صلى الله عليه وسلم: "إن المسلم إذا أنفق على أهله نفقة وهو يحتسبها كانت له صدقة"

[١١، جـ١، ص ٦٩٥]. وقوله: "الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله- وأحسبه قال- وكالقائم لا يفتر، وكالصائم لا يفطر" [١١، جـ٣، ص ص ٢٢٨٦، ٢٢٨٧].

بل إن العمل مسؤولية واجبة على القادر عليه، وتحملها من الواجبات الدينية التي يأثم الإنسان بتركها والتخلي عنها، كما قال صلى الله عليه وسلم: "كفى بالمرء إثما أن يضيع من يقوت،" رواه الحاكم وصححه، ووافقه الذهبي [٢٤، جـ١، ص٤١٥؛ جـ٤، ص ص ٥٠٠، ٥٠١].

ومن ناحية أخرى، يرتبط العمل في سبيل الرزق والكسب بالممارسة التعبدية، ويقترن بها في انسجام تام بين أمر الدنيا وأمر الآخرة. نجد ذلك في الأمر بالانتشار في الأرض للارتزاق والابتغاء من فضل الله بعد أداء الصلاة، حيث يقول تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (الجمعة، الآية ١٠).

ومما يلفت النظر في هذه الآية أن العمل في سبيل الرزق واقع بين عبادتين فقبله أداء الصلاة، وبعده- وأثناءه- ذكر الله: ﴿ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾. اذكروه في قلوبكم، وعلى ألسنتكم، وفي تعاملكم، اذكروه فيما أحل وفيما حرم، واذكروه فيما تأخذون وما تتركون مما أحل ومما حرم، اذكروه في القيام بما يجب من الإتقان في العمل، وإخلاص النوايا والمقاصد والنصح والصدق والوضوح، وفي ترك ما يكره من الغش والتدليس، واليمين الفاجرة، وأكل أموال الناس بالباطل. فهنا نجد العمل المهني محفوفا بالأوامر والممارسات التعبدية، داخل فيها؛ بل هو جزء منها إذا تحقق فيه ذكر الله على الوجه السابق ذكره آنفا.

وفي موضع آخر نجد- في سياق واحد- نوعا من التلازم في الحث على النوعين من العمل، العمل المهني والعمل التعبدي الصالح، ذلك في قوله تعالى: ﴿ أَنِ ٱعْمَلْ سَٰبِغَٰتٍ وَقَدِّرْ فِى ٱلسَّرْدِ وَٱعْمَلُواْ صَٰلِحًا إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (سبأ، الآية ١١). فبعد التوجيه إلى عمل الدروع السابغات، أي الكاملات، يأتي مباشرة التوجيه إلى عمل

الطاعات بقوله: : ﴿ وَٱعۡمَلُواْ صَٰلِحًاۖ ﴾؛ أي- كما يقول جرير- "اعمل يا داوود أنت وآلك بطاعة الله" [١٦، مج١٢، جـ٢٢، ص ٩٨].

وهذا- وغيره- يدل على أنه لم يكن ثمة تعارض أو تنافر أو انفصال بين العمل التعبدي والعمل في سبيل الرزق، أو العمل الاجتماعي بمختلف أنشطته ومجالاته، ويوضح ذلك الأستاذ محمد قطب بقوله:

الصلاة والنسك عبادة، والكدح عبادة، سواء كان كدحا سياسيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو فكريا أو علميا... إلخ. والترويح عن القلوب لكي لا تكل ولا تمل عبادة. فأما الصلاة والنسك فأمر العبادة فيها واضح لا يحتاج إلى بيان. وأما الكدح فقد كان الأمر فيه واضحا تماما للجيل الذي رباه رسول الله صلى الله عليه وسلم على عينه؛ الذين كانوا يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم... كان الكدح- وهو العمل في واقع الحياة- هو العبادة الدائمة التي يقوم بها المسلم، والتي يتزود- من أجل القيام بها- بذلك الزاد الروحي العميق الذي تمنحه إياه الشعائر التعبدية حين يقوم بها على صورتها الحقة، من الخلوص إلى الله والتجرد إليه، والخشوع، والخشية، والإخبات [٢٥، ص ٢٠٤].

وبعد: فهذا هو الإطار النظري العام الذي تستنبط في ضوئه الأسس الإسلامية للتربية المهنية؛ ولكن قبل ذلك نعرض لذكر شيء من المبادئ والقيم التربوية الإسلامية المتعلقة بالعمل والمهنة؛ وهي- أيضا- ذات مساس كبير بالأسس التربوية المهنية؛ وعرضها هنا له أهمية خاصة فيما يتعلق بتحديد تلك الأسس وإبرازها، ونقدم لذلك بذكر شيء عن التربية المهنية والتوجيه والإرشاد المهني في التربية الإسلامية.

التربية المهنية في الإسلام

تتبوأ التربية المهنية موقعا هاما على خريطة التربية في الإسلام، فالتربية الإسلامية تولي هذا الجانب عناية كبيرة، وذلك لما للعمل والسعي وبذل الجهد- ابتغاء فضل الله- من أهمية في ميزان الله، كما صرحت بذلك الآيات والأحاديث التي سبق ذكر شيء منها. ولذلك فإن اكتساب الأفراد للمعارف والمهارات الضرورية لممارسة العمل تكون لها ذات

الأهمية ؛ ومن هنا ، فإن بعض الفقهاء اعتبروا تعلم المهن اللازمة "لقيام مصالح الدنيا" داخل في فروض الكفاية طالما أن وجود من يقوم بهذه المهن في المجتمع فرض كفاية. يقول الإمام النووي رحمه الله بعد أن قسم العلم الشرعي إلى ثلاثة أقسام ، "فرض عين" و"فرض كفاية" و"نفل" ؛ حينما فصل القول في القسم الثاني "فرض الكفاية" قال : "وأما ما ليس علما شرعيا ، ويحتاج إليه في قوام أمر الدنيا ، كالطب والحساب ففرض كفاية أيضا ، نص عليه الغزالي ، واختلفوا في تعلم الصنائع التي هي سبب قيام مصالح الدنيا كالخياطة والفلاحة ونحوهما. اختلفوا أيضا في أصل فعلها ، فقال إمام الحرمين والغزالي ليست فرض كفاية ، وقال الإمام أبو الحسن علي بن محمد بن علي الطبري- المعروف بالكيا الهراسي صاحب إمام الحرمين- هي فرض كفاية ، وهذا أظهر" [٢٦ ، ص ص ٢٦ ، ٢٧].

وهذا الذي ذكره- رحمه الله- إنما يقصد به تعلم فن الصناعة أو المهنة ، أي القيام بها على وجهها الصحيح من الناحية المهنية البحتة. ولا ريب أن التربية المهنية في الإسلام لا تقتصر على هذا الجانب ، وإنما يدخل فيها التربية على مبادئ وقيم عامة ، ويدخل فيها ما يتعلق بالحلال والحرام ، وأحكام الغش والتدليس والمعاملات عموما ، وهذه الأمور تدخل في "فرض العين" لأنها مما لا يتم أداء الواجب إلا به ، وما لا يتم أداء الواجب إلا به فهو واجب ، كما هو مقرر في الأصول والقواعد الشرعية [٢٦ ، ص ص ٢٣-٢٧].

وقد كان التعليم المهني في العهود الإسلامية الأولى ينتقل من جيل إلى جيل عن طريق توريث المهارة من جيل سابق إلى جيل لاحق ، حيث يتلقاها الأبناء عن الآباء بشكل فردي يتم فيه تبادل الخبرة عن طريق الاحتكاك والتعليم المباشر. ولذلك اشتهر المهاجرون بالعمل في التجارة ارتحالا في الأسفار ، أو صفقا في الأسواق ، فهي مهنة متداولة بينهم يتلقاها صغارهم عن كبارهم ، كما اشتهر الأنصار بالزراعة ، وما ينوبها من السقي ، والحرث ، والبذر ، والحصاد ، والذرو ، وتأبير النخل ، وما إليه ، وهي كذلك مهارات مهنية يورثها الكبار للصغار تعليما وتدريبا وامتهانا. ويوضح ذلك قول أبي هريرة رضي الله عنه : "وإن إخوتي من المهاجرين كان يشغلهم صفق في الأسواق وكنت ألزم رسول الله صلى الله عليه وسلم على ملء بطني فأشهد إذا غابوا وأحفظ إذا نسوا وكان يشغل إخوتي

من الأنصار عمل أموالهم وكنت امرءا مسكينا من مساكين الصفة أعي حين ينسون" الحديث [١٢ ، جـ٣، ص ص ٢ ، ٣]. ويوضح ابن حجر رحمه الله معنى قوله "عمل أموالهم" بقوله : "فإن المراد بالعمل الشغل في الأراضي بالزراعة والغرس" [٢٧ ، جـ٥ ، ص٢٨]، وشهرتهم بذلك أصبحت في حكم المتعارف عليه. ولعل مما يوضح ذلك قول الأعرابي في الحديث الذي أخرجه البخاري ، "عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يوما يحدث- وعنده رجل من أهل البادية- أن رجلا من أهل الجنة استأذن ربه في الزرع فقال: أو لست فيما شئت؟ قال: بلى ولكني أحب أن أزرع ؛ فأسرع وبذر ، فتبادر الطرف نباته واستواؤه واستحصاده وتكويره أمثال الجبال ؛ فيقول الله تعالى: دونك يا بن آدم فإنه لا يشبعك شيء ؛ فقال الأعرابي: يا رسول الله لا تجد هذا إلا قرشيا أو أنصاريا فإنهم أصحاب زرع فأما نحن فلسنا بأصحاب زرع ، فضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم" [١٢ ، جـ ٨ ، ص ٢٠٦].

وقد كان هذا هو شأن التعليم المهني في زمن البعثة النبوية وما قبلها ، ولما بعث صلى الله عليه وسلم إلى الناس بهذه الرسالة الشاملة لشؤون الدنيا والآخرة وأمور العبادات والمعاملات ، وتولى صلى الله عليه وسلم تربية المؤمنين على هذا الدين الكامل الشامل كان من تربيته للناس جهدا موجها للجانب المهني ، ولا سيما بعد الهجرة وإرساء قواعد المجتمع المسلم ، حيث ربى الناس بالقدوة على الالتزام الخلقي ، والأمانة والإخلاص ، والنصح في العمل ، وقد كان أسوة حسنة في كل خلق قويم ، كما قال سبحانه وتعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ ﴾ (الأحزاب، الآية ٢١)، وكما قال تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (القلم، الآية ٤)، وقد مارس صلى الله عليه وسلم أعمالا مهنية ، وكان يقوم بها بأمانة وإخلاص ونصح ، وقد تاجر في أموال خديجة بنت خويلد رضي الله عنها ؛ وكان الذي دفعها إلى أن تعهد إليه بمالها يتاجر به هو أمانته وخلقه، حيث كان يسمى قبل البعثة بمحمد الأمين. ومارس كذلك مهنة الرعي ، وهي مهنة إخوانه من الأنبياء ، كما أخبر عنهم وعن نفسه بقوله : "ما بعث الله نبيا إلا رعى الغنم ، فقال أصحابه : وأنت ، فقال : نعم كنت أرعاها على قراريط لأهل مكة" [١٢ ، جـ٣، ص ٤٨].

ولم يكتف صلى الله عليه وسلم بالتربية على المهنة عن طريق القدوة، وإنما كان يسلك طرقا علمية وعملية أخرى في تربية المجتمع المسلم الأول على حب العمل المهني وتقديره والعناية به، كما كان يربيهم على تبني المواقف الإيجابية تجاه العمل المهني، وعلى الممارسة المهنية المنضبطة بالضوابط والأحكام الشرعية والأداء الملتزم بالخلق القويم، وكان يوقفهم على ذلك بطريقة عملية تطبيقية، ويوجه كل فرد منهم إلى ما يناسبه من الأعمال، كما سيأتي ذكر الأمثلة على ذلك.

أما ما يتعلق بالمهارة المهنية التخصصية المتعلقة بالمهن المعينة فقد استمر التعليم المهني بشأنها أمرا ينتقل من ذوي الخبرة فيها إلى من بعدهم من أبنائهم وأتباعهم أو غيرهم. وكان هذا التعليم متروكا لأهل الخبرة فيها، كما يدل على ذلك قوله صلى الله عليه وسلم بشأن تأبير النخل فيما أخرجه مسلم عن أنس رضي الله عنه "أن النبي صلى الله عليه وسلم مر بقوم يلقحون، فقال: لو لم تفعلوا لصلح، قال: فخرج شيصا، فمر بهم فقال: ما لنخلكم؟ قالوا: قلت كذا وكذا، قال: أنتم أعلم بأمر دنياكم" [١١، جـ٢، ص١٨٣٦].

ولكن ذلك لم يكن مطردا في كل الحالات؛ ففي الأعمال المهنية التي تمارس عادة من قبل غالبية الناس بصفتها مهارات مشتركة وليست خبرة تخصصية ذات نطاق ضيق نجد أنه صلى الله عليه وسلم كان يربي على الأداء المهني السليم؛ ومن ذلك مثلا تعليمه للغلام كيفية السلخ بطريقة صحيحة (وسيأتي نصه) وتعليمه للإطار الأخلاقي الذي ينبغي أن تتم خلاله عملية الذبح وتنبيهه إلى الاستعداد للذبح بالعدة اللازمة، حيث يقول: "إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته، فليرح ذبيحته" [١١، جـ٢، ص ١٥٤٨].

وكان صلى الله عليه وسلم يهذب ممارستهم المهنية، ويصحح لهم أخطاءهم فيها؛ ومن ذلك قوله لأم عطية الأنصارية الخاتنة: "لا تنهكي فإن ذلك أحظى للمرأة وأحب إلى البعل" رواه أبو داوود، وصححه الألباني [١٨، جـ٣، ص ٩٨٩]؛ أي لا تبالغي في القطع عند ختان الإناث الصغار.

وفي إطار هذه الضوابط والأحكام والأخلاقيات الشرعية المنظمة للعمل المهني نشأ الصحابة على ممارسة المهنة والقيام بها بأمانة وإخلاص وإتقان ونصح، كما نشأوا على الموازنة بين متطلبات الحياة الدنيوية والحياة الأخروية؛ كما قال قتادة: "كان القوم يتجرون ولكنهم كانوا إذا نابهم حق من حقوق الله لم تلههم تجارة ولا بيع عن ذكر الله حتى يؤدوه إلى الله" [١٢، جـ٣، ص ٧].

وقد كان كبار الصحابة يحترفون ويمارسون المهن؛ ومن ذلك أن أبا بكر رضي الله عنه- كما روى ابن ماجة من حديث أم سلمة- "خرج تاجرا إلى بصرى في عهد النبي صلى الله عليه وسلم" [٢٧، جـ٤، ص ٣٠٥]. وأخرج البخاري عن عائشة رضي الله عنها قالت: "لما استخلف أبو بكر قال: لقد علم قومي أن حرفتي لم تكن تعجز عن مؤنة أهلي وشغلت بأمر المسلمين فسيأكل آل أبي بكر من هذا المال وأحترف للمسلمين فيه" [١٢، جـ٣، ص ٨]. وفي تفصيل ذلك قال ابن حجر: "فروى ابن سعد بإسناد مرسل رجاله ثقات قال: لما استخلف أبو بكر أصبح غاديا إلى السوق على رأسه أثواب يتجر بها، فلقيه عمر بن الخطاب وأبو عبيدة بن الجراح قال: كيف تصنع هذا وقد وليت أمر المسلمين؟ قال: فمن أين أطعم عيالي؟ قالوا: نفرض لك، ففرضوا له كل يوم شطر شاة" [٢٧، جـ٤، ص٣٠٥].

أما عن احتراف عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فيوضحه قوله حينما استأذن عليه أبو موسى الأشعرى "وكأنه كان مشغولا، فرجع أبو موسى، ففرغ عمر، فقال: ألم أسمع صوت عبد الله بن قيس ائذنوا له، قيل: قد رجع، فدعاه فقال: كنا نؤمر بذلك، فقال: تأتيني على ذلك بالبينة، فانطلق إلى مجلس الأنصار فسألهم، فقالوا: لا يشهد لك على هذا إلا أصغرنا أبو سعيد الخدري، فذهب بأبي سعيد الخدري، فقال عمر: أخفي علي من أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم، ألهاني الصفق بالأسواق. يعني الخروج إلى تجارة" [١٢، جـ٣، ص٧].

وكذلك عثمان بن عفان رضي الله عنه كان يعمل في التجارة، وكذلك عبد الرحمن ابن عوف رضي الله عنه أيضا، وكان علي بن أبي طالب رضي الله عنه يحترف، وكان يحمل "الإذخر" على جمله يبيعه، والإذخر نوع من الحطب [١٢، جـ٣، ص٨٠].

وغيرهم من الصحابة، ولا يتسع المجال لسرد الشواهد الدالة على ذلك، والمقصود من ذلك أنهم في ممارستهم هذه كانوا يتلقون تربية نبوية على أصول ممارسة المهنة ومبادئها، وأحكامها، وأخلاقياتها. وكان صلى الله عليه وسلم يبعث في نفوسهم حب المهنة وتقدير العمل، ويغرس في واقعهم الاتجاهات الإيجابية الثابتة نحو العمل المهني والسعي في طلب الرزق من وجوهه المباحة الحلال؛ ويلخص هذا التأثير التربوي النبوي في نفوسهم عمر بن الخطاب رضي الله عنه بقوله: "إني لأرى الرجل فيعجبني، فأقول: أله حرفة؟ فإن قالوا: لا سقط من عيني" [٢٨، جـ٤، ص١٢٣].

وإذا أمعنا النظر في تربية النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه وجدنا أنه أعطى التربية المهنية عناية بالغة، وذلك لما للتعود على ممارسة المهنة ومباشرتها بطريقة سليمة من آثار نفسية ومادية طيبة على الفرد ومن تحت يده، وآثار اجتماعية ومادية على أفراد المجتمع؛ ويمكن أن نحدد أهم مضامين التربية المهنية النبوية في الأمور الآتية:

١- غرس المبادئ العامة في النفوس؛ وهي مبادئ ضرورية لمباشرة العمل المهني، مثل مبدأ الاعتماد على النفس بعد الله سبحانه وتعالى، ومبدأ بذل الجهد مع التوكل على الله في طلب الرزق، وغيرها من المبادئ الهامة، وسنأتي على ذكر شيء منها.

٢- التعويد على التخلق بالقيم والأخلاق والآداب الضرورية لممارسة العمل المهني، وهي أخلاق وصفات لا بد منها لجودة العمل، وتصحيح سلوك الفرد العامل، سواء في بيئة المهنة التي يمارسها، أو في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه أيضا سيأتي تفصيل لها.

٣- التربية على مباشرة العمل المهني بطريقة صحيحة، وذلك أن الرسول صلى الله عليه وسلم في تربيته للصحابة لم يقتصر على الناحية النظرية في تعليمه، وإنما كان يربيهم على ممارسة المهنة عمليا، ويوضح لهم الطرق الصحيحة للقيام بالأعمال المهنية. ونذكر

بهذا الخصوص شاهدا على ذلك من فعله، وهو ما أخرجه أبو داوود وابن ماجة عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه: "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر بغلام يسلخ شاة فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: تنح حتى أريك، فأدخل رسول الله صلى الله عليه وسلم يده بين الجلد واللحم، فدحس بها حتى توارت إلى الإبط، وقال: يا غلام هكذا فاسلخ" الحديث رواه ابن ماجة وصححه الألباني [٢٢، جـ٢، ص٢٠٩].

التوجيه والإرشاد المهني في مؤسسات التربية

حظي التوجيه والإرشاد المهني للشباب والرجال والنساء بعناية خاصة من النبي صلى الله عليه وسلم؛ فقد كان يوجه الصحابة رجالا ونساء إلى ضرورة بذل الجهد في السعي لطلب الرزق، وكان يحثهم على ذلك، ويرشدهم إلى أحسن الطرق المؤدية إليه، وأنسبها لقدراتهم وإمكاناتهم، وذلك إضافة إلى تعليمهم ممارسة المهنة على وجهها الصحيح، كما في تدريبه للغلام على سلخ الشاة بطريقة صحيحة، وقد دربه على ذلك بشكل عملي، ثم قال له: "يا غلام هكذا فاسلخ". وأما بالنسبة للتوجيه إلى اتخاذ المهنة المناسبة فنكتفي من ذلك بذكر مثالين؛ هما:

١ - إرشاده صلى الله عليه وسلم للرجل الذي جاء يسأله إلى أن يتخذ الاحتطاب مهنة له يكف بها وجهه عن ذل السؤال. وقد أرشده إلى ذلك بشكل عملي؛ أخرج أبو داوود وابن ماجه في سننهما: " عن أنس بن مالك أن رجلا من الأنصار أتى النبي صلى الله عليه وسلم يسأله فقال: أما في بيتك شيء؟ قال: بلى حلس نلبس بعضه ونبسط بعضه، وقعب نشرب فيه من الماء، قال: ائتني بهما قال: فأتاه بهما، فأخذهما رسول الله صلى الله عليه وسلم بيده وقال: من يشتري هذين؟ قال رجل: أنا آخذهما بدرهم، قال: من يزيد على درهم؟ مرتين أو ثلاثا، قال رجل: أنا آخذهم بدرهمين، فأعطاهما إياه، وأخذ الدرهمين وأعطاهما الأنصاري، وقال: اشتر بأحدهما طعاما فانبذه إلى أهلك، واشتر بالآخر قدوما فأتني به، فأتاه به، فشد فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم عودا بيده، ثم قال له: اذهب فاحتطب وبع، ولا أرينك خمسة عشر يوما، فذهب الرجل يحتطب

ويبيع ، فجاء وقد أصاب عشرة دراهم فاشترى ببعضها ثوبا ، وببعضها طعاما ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : هذا خير لك أ ن تجئ المسألة نكتة في وجهك يوم القيامة ، إن المسألة لا تصلح إلا لثلاثة ؛ لذي فقر مدقع ، أو لذي غرم مفظع ، أو لذي دم موجع" [١٧ ، جـ٢ ، ص ص٢٩٢-٢٩٤ ؛ ٢٩ ، جـ٢ ، ص ص ٧٤٠ ، ٧٤١]، وهو حديث حسن إسناده الترمذي [٣٠ ، جـ٣ ، ص ٥٢٢]، وضعفه غيره من أهل الاختصاص [٣١ ، جـ١٩ ، ص ص ٣١ ، ٣٢ ، ١٨٢ ، ١٨٤]؛ وإيراده- هنا- إنما هو للاستئناس به فيما يتعلق بتوضيح الصورة التي كان عليها التوجيه والإرشاد المهني في التربية النبوية.

٢- إرشاده لأم هانيء بأن تتخذ لها غنما تستثمرها وتنميها ؛ أخرج ابن ماجة "عن أم هانيء أن النبي صلى الله عليه وسلم قال لها : اتخذي غنما فإن فيها بركة" رواه ابن ماجة وصححه الألباني [٢٢ ، جـ٢ ، ص٣٢].

وقد حث العلماء قديما على ضرورة توجيه المتعلمين بحسب استعدادهم وميولهم الخاصة ، ومن ثم توجيه كل فرد إلى ما هو مستعد له من الأعمال والمهن ، وعدم تكليف من لا يوجد لديه استعداد كاف يؤهله لمواصلة طلب العلم ، وتوجيهه بدلا من ذلك إلى حرفة أو مهنة ينتفع بها هو ، وينتفع مجتمعه من وراء قيامه بها وحذقه فيها. ومن أقوالهم بهذا الخصوص ، يقول ابن حزم : "وكذلك جميع الصناعات من الحرث والحصاد والدرس وآلات كل ذلك ، والذرو والطحن ، وعمل الكتان والقطن والقنب والحرير وغزل ذلك كله لا سبيل إلى أن يعرف أحد شيئا من ذلك كله إلا حتى يوقف عليه فيقبله ، ويترفق به ، ويفتق بذهنه في ذلك بما جعل في طبعه من قبوله ، وبرهان ذلك أنه من لم يعلمه قط لا يدريه ، وأن البلاد التي خلت من بعض هذه الصناعات لا توجد أصلا فيها مذ كان العالم إلى يومنا هذا ؛ هذا بخلاف ما تقتضيه الطبيعة مما لا يحتاج فيه إلى معلم ، كالرضاع والأكل والشرب والجماع وغير ذلك مما لا يحتاج فيه الإنسان إلى معلم" [٣٢ ، ص١٣٦].

ويتضح من هذا النص تنبيهه إلى أهمية التربية المهنية التي قوامها "التوقيف" على القيام بالعمل المهني ، وتفتيق ذهن المتعلم على أسرار المهنة ، مع ضرورة مراعاة الاستعداد الطبيعي لديه نحو ممارستها وإتقانها. أما ابن خلدون رحمه الله فقد دعا إلى أن يكون التعليم

المهني تطبيقا عمليا مباشرا، لأن ذلك أجدى في إتقان المهن والصناعات، ويقول في ذلك: " اعلم أن الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عمليا هو جسماني محسوس، والأحوال الجسمانية المحسوسة نقلها بالمباشرة أو عب لها وأكمل، لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة، والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته... وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته" [٣٣، جـ٢، ص ١٣٥].

وقد دلت بعض الدراسات الميدانية على ضعف التوجيه المهني في مدارسنا [٣٤، ص ص١٦٢، ١٦٣، ١٨٢]، وبينت هذه الدراسات أن الإرشاد المهني في المعاهد والكليات المهنية نفسها لا يتوافر بشكل شمولي يستفيد منه سائر الطلاب، ولا يتبع طرقا تربوية سليمة [٣٥، ص٧٥]، وأوصت بناء على ذلك بدعم هذا النوع من التوجيه وتفعيله حتى يحقق أهدافه في إرشاد المتعلمين إلى ما يناسبهم من مهن أو حرف أو أعمال "عملية أو علمية،" وأوصت أيضا بضرورة تأهيل المرشدين المهنيين في المدارس، وإمدادهم بالأدوات والمقاييس والمهارات والتدريبات التي تساعدهم على القيام بهذا الدور [٣٦، ص ص ٢٤١-٢٥٠].

وأوصت دراسات أخرى بالدمج بين التعليم المهني والتعليم العام، أو ما يسمى بـ "تمهين التعليم،" حيث يمكن للطالب أن يتعرف على هذا النوع من التعليم، أو يتدرب على مهنة ما من خلال مشواره التعليمي في المدارس العادية [٣٧، ص٤٢]. ويذهب بعض الباحثين إلى ما هو أبعد من ذلك، وهو المناداة بمبدأ "التربية من أجل المهنة،" وذلك بإضافة مواد مهنية إلى مناهج التعليم العام، وإتاحة الفرصة لممارسة النشاط المهني الحقيقي داخل المدرسة وخارجها [٣٨، ص ٧٨]. ويقترح آخرون إدراج اكتساب المهارات المهنية ضمن الأنشطة اللاصفية في المدارس لكي يتحقق من خلالها حد أدنى من التوجيه والممارسة المهنية.

ولا ريب أنه لا يمكن الأخذ بشيء من هذه الاقتراحات بشكل عملي إلا بعد مراجعة الأسس العامة والغايات والأهداف التي نتوخاها من التعليم العام. ولكن ينبغي أن

لا نغفل دور المنهج التعليمي في التعريف بأهمية المهن والحرف والصناعات للفرد والمجتمع، وفضل العمل المهني والحرفي وقيمته في الإسلام، وثواب ممارسته عند الله في الدار الآخرة، وفائدته في الحياة عموما في رفع معنوية الفرد، وإعزازه، والبعد به عن الحاجة للغير. ويدخل في ذلك أيضا دور المنهج في إكساب المتعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو العمل وتقدير قيمته، بل إنه يمكن البدء بغرس هذه الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المهني في وقت مبكر في عمر الطفل، فالسنوات الست الأولى التي يقضيها الطفل في "الأسرة" المحضن الأول للتربية من حيث الأهمية، ومن حيث البداية الفعلية في إمداد الفرد بجرعات تربوية وأخلاقية متتابعة؛ هذه السنوات الست في غاية الأهمية من ناحية القابلية لاستنبات الاتجاهات الإيجابية عند الفرد ومتابعة نموها فيما بعد، وقد يتكون عند الطفل في هذه السن اتجاهات إيجابية أو سلبية يستمر تأثيرها في سلوكه طوال عمره، وهذا ما يؤكده علم نفس النمو.

وأما المرحلة العمرية التالية لها، وهي سنوات المرحلة الابتدائية، فيمكن فيها متابعة تعاهد الاتجاهات الإيجابية في نفوس الأطفال؛ وبالإضافة إلى ذلك، يمكن إدخال العنصر الحركي أو النشاط التمثيلي أو التدريبي المبسط لتدعيم هذه الاتجاهات، ولا سيما أنه: "يتسم الأطفال في هذه المرحلة بحبهم للعمل اليدوي وحبهم لتركيب الأشياء مع زيادة في القوة والسرعة، كما تزداد كفاءتهم ومهارتهم اليدوية وسرعتهم ودقتهم وقدرتهم على التحكم في حركات أجسامهم بشكل أفضل مع نهاية هذه المرحلة" [٣٩، ص٣٣٥].

وتتأكد أهمية العناية بالتوجيه والإرشاد المهني في المراحل التعليمية التالية، وكذلك الإعداد المهني الفعلي لمواجهة الحياة. وقد طرح بهذا الخصوص اقتراحات عدة، وأوصت بعض الدراسات بتبني برامج معينة، كتمهين التعليم العام، وتكييف المناهج الدراسية لتلبية الحاجات المهنية المتجددة، وطرح بهذا الصدد آراء عديدة، وهي أفكار لم تلق تأييدا قويا من جميع المختصين والمعنيين بالتربية والتعليم، إلا أنها أفكار جديرة بالنقاش والتداول تمهيدا للوصول إلى صيغ مقبولة لتلبية هذه الحاجات المهنية المتجددة.

المبادئ والقيم التربوية الإسلامية المتعلقة بالعمل

اقترن العمل في الإسلام بمبادئ وقيم تربوية أضفت عليه- في حس المسلمين وشعورهم وواقعهم- طابعا من النبل والشرف والفضل؛ وفيما يأتي أهم المبادئ والقيم التربوية الإسلامية المتعلقة بالعمل:

أولا: المبادئ العامة

تتمثل أهم هذه المبادئ فيما يأتي:

١- يكون العمل عبادة بمجرد اقترانه بسلامة القصد ومشروعية الأداء. وذلك أن العمل المهني أيا كان نوعه يشترط له شرطان هما:

أ) النية الحسنة من وراء القيام به.

ب) أن يكون العمل في ذاته مشروعا، وأن يكون الناتج منه حلالا. فإذا تحقق فيه هذان الشرطان فإنه يعد عملا من أعمال البر التي يثاب عليها المرء عند الله؛ وقد ورد آيات وأحاديث كثيرة في الحث على العمل، وعلى أهمية اقترانه بهذين الشرطين؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر- بالإضافة إلى ما مر ذكره- أنه: "مر على النبي صلى الله عليه وسلم رجل، فرأى أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم من جلده ونشاطه، فقالوا: يا رسول الله لو كان هذا في سبيل الله، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إن كان خرج يسعى على ولده صغارا فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على أبوين كبيرين فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى رياء ومفاخرة فهو في سبيل الشيطان" رواه الطبراني [٤٠، جـ١٩، ص ١٢٩]، وصححه الألباني [٤١، جـ٢، ص ٨].

وهنا نجد نبل الغاية في السعي والكسب، ومن ثم الإنفاق، وهذه درجة عليا يبلغها من يسعى للكسب بقصد الاستثمار في هذا المصرف، إذ يبلغ درجة المجاهد في سبيل الله، وهذا الفضل يكون عند من يسعى على أبنائه وأهله أو على نفسه يعفها، إذ يبلغ درجة المجاهد في سبيل الله، فهو مأجور على العمل المرتبط بنية إعفاف النفس والأهل عن الحاجة للغير. وبمجرد تحول النية إلى أن يكون العمل بنية الرياء والمفاخرة فإنه بذلك يصبح عملا في سبيل الشيطان؛ وشتان بين النيتين وبين النتيجتين.

٢- التـوازن بين متطلبات الأداء التعبدي والممارسة المهنيـة. وذلك أن العمـل المهني، أو العمل المشروع من أجل الكسب الحلال أمر مرغوب فيه، محضوض عليه في المصادر الشرعية إلى درجة أن ينال به أجرا عند الله، وهو كسب آخر وراء الكسب المادي القريب. إلا أنه مع ذلك يجب أن لا يزاحم الفرائض والواجبات التعبدية المحضة، سواء في وقت الأداء، أو في مجال الاستحواذ على اهتمامات الفرد ذات الأولوية في تفكيره ونشاطه؛ ولذلك أنكر تعالى- في القرآن الكريم- على من انصرف عن العبادة إلى التجارة واللهو في حادثة مشهورة على عهد النبي صلى الله عليه وسلم يرويها جابر بن عبد الله رضي الله عنه بقوله: "أقبلت عير ونحن نصلي مع النبي صلى الله عليه وسلم صلاة الجمعة فانفض الناس إلا اثني عشرة رجلا فنزلت هذه الآية: ﴿ وَإِذَا رَأَوْاْ تِجَٰرَةً أَوْ لَهْوًا ٱنفَضُّوٓاْ إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَآئِمًا ﴾ (الجمعة، الآية ١١) [١٢، جـ٣، ص٧].

وهذا وضع جانب الاعتدال والتوازن الذي يقتضي إعطاء كل من الأمرين- العبادة والتجارة- ما يستحقه من الاهتمام والممارسة؛ من غير أن ينزل بالعبادة عن رتبتها، أو يرتفع بالتجارة عن حدها، ولذلك أثنى سبحانه وتعالى على من استحوذ "ذكر الله" وعبادته المحضة على محور اهتماماتهم؛ بحيث لا يزاحمها شيء من لهو أو تجارة؛ كما قال سبحانه: ﴿ رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَٰرَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ وَإِقَامِ ٱلصَّلَوٰةِ وَإِيتَآءِ ٱلزَّكَوٰةِ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ ٱلْقُلُوبُ وَٱلْأَبْصَٰرُ ﴾ (النور، الآية ٣٧).

ولا ريب أن هذا المستوى المثالي من الانسجام بين العبادة والتجارة هو ما كان عليه الصحابة رضي الله عنهم في حسهم وتفكيرهم وواقعهم بعد هذه التوجيهات الربانية المباشرة؛ يصف ذلك قتادة بقوله: "كان القوم يتجرون ولكنهم كانوا إذا نابهم حق من حقوق الله لم تلههم تجارة ولا بيع عن ذكر الله حتى يؤدوه إلى الله" [١٢، جـ٣، ص٧].

٣- أن العمل لا ينافي التوكل وأن التوكل لا يعني القعود عن العمل. المطلوب من المسلم أن يكون متصلا بالله سبحانه وتعالى في كل أحواله، يدعوه ويسأله، ويرجوه، ويتضرع إليه، ويتوكل عليه؛ وهو في هذه الصلة يمارس عمله ومسؤولياته، ويقوم بدوره في المجتمع؛ فهو يبذل السبب من خلال الجهد والنشاط والممارسة ويتضرع إلى الله أن

يوفقه، وأن يقبل منه، وأن يكلل عمله بالنتائج النافعة، وهو مع ذلك يتوكل على الله في رزقه ورزق من تحت يده؛ فالله هو الرازق: ﴿ وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِى ٱلْأَرْضِ إِلَّا عَلَى ٱللَّهِ رِزْقُهَا ﴾ (هود، الآية ٦)، ويقول سبحانه: ﴿ وَكَأَيِّن مِّن دَآبَّةٍ لَّا تَحْمِلُ رِزْقَهَا ٱللَّهُ يَرْزُقُهَا وَإِيَّاكُمْ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ (العنكبوت، الآية ٦٠).

ولكنه لا يكتفي بالتوكل عن بذل الجهد، ولا يتوقف عن فعل السبب، ثم ينتظر الرزق من الله سبحانه وتعالى، إذ هو الموفق والميسر؛ فهذا قعود، ويخطىء من يظن أن التوكل على الله يعني القعود؛ ولذلك يقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "لا يقعد أحدكم عن طلب الرزق، ويقول اللهم ارزقني، فقد علمت أن السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة". ومعنى ذلك أن بذل السبب المتمثل في الانهماك بالعمل مطلوب، ولكن النتيجة أمرها ومردها إلى الله عز جل؛ فهو الذي يأذن بها ويوفق إليها، كما قال سبحانه: ﴿ أَفَرَءَيْتُم مَّا تَحْرُثُونَ ءَأَنتُمْ تَزْرَعُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلزَّٰرِعُونَ ﴾ (الواقعة، الآيتان ٦٣-٦٤). فالأمر الأول، أي بذل السبب، وهو هنا الحرث مقدمة، ولا بد منه للوصول إلى النتيجة المطلوبة مع اليقين بأنها لن تحصل إلا بتوفيق الله وإذنه.

٤- ارتباط مفهوم العمل بالاعتماد على النفس والثقة بالذات. إن التربية المهنية في الإسلام لا تقتصر على تعليم المهارة المهنية فقط، ولكنها مع ذلك- وهذا هو الأهم- تربي الفرد على مفاهيم معينة، وهي اتجاهات ثابتة راسخة يصدر عنها مواقف مطردة في التعامل مع الحياة من خلال المهنة. ومنها مثلا مبدأ الاعتماد على النفس والثقة بالذات، وبذل الجهد مع التوكل على الله؛ إذ لا مكان للتواكل والتهاون والاعتماد على الغير، والبقاء عالة على المجتمع، فهذا أمر مرفوض، بل مستقذر في سلم القيم الإسلامية. وقد كان الرسول عليه الصلاة والسلام يغرس هذا المبدأ في نفوس الصحابة وهو يتولى تربيتهم؛ وكان يربيهم عليه قولا وفعلا؛ ومن الأمثلة على ذلك ما يلي: يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "لأن يأخذ أحدكم حبله ثم يغدو- أحسبه قال- إلى الجبل فيحتطب فيبيع فيأكل ويتصدق خير له من أن يسأل الناس" [١٢، جـ٢، ص١٣٢].

ويقول عليه الصلاة والسلام: "لأن يغدو أحدكم فيحطب على ظهره، فيتصدق به، ويستغني به من الناس خير له من أن يسأل رجلا أعطاه أو منعه ذلك، فإن اليد العليا أفضل من اليد السفلى، وابدأ بمن تعول" [١١، جـ١، ص٧٢١]. ولما سئل صلى الله عليه وسلم: "أي الكسب أفضل؟ قال: عمل الرجل بيده وكل بيع مبرور." رواه الطبراني بسند قال فيه الهيثمي: "رجاله ثقات" [٤٢، جـ٤، ص٦١]. ويقول: "ما أكل أحد طعاما قط خيرا من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داوود عليه السلام كان يأكل من عمل يده" [١٢، جـ٣، ص٩].

وهذا تعليم منه صلى الله عليه وسلم لأهمية الاعتماد على النفس في توفير الحاجات الضرورية، كالأكل وغيره، وذلك عن طريق العمل المباشر باليد. ويلفت النظر صلى الله عليه وسلم إلى الاقتداء بهدي نبي الله داوود عليه السلام؛ وقد أخبر عنه في لفظ آخر- على سبيل الحصر- بقوله: "إن داوود النبي عليه السلام كان لا يأكل إلا من عمل يده" [١٢، جـ٣، ص٩]. فهو لا يعتمد على غيره في أكله مطلقا، لا يأكل إلا من عمل يده. ويقول الحافظ ابن حجر في شرح الحديث: "والحكمة في تخصيص داوود بالذكر أن اقتصاره في أكله على ما يعمله بيده لم يكن من الحاجة؛ لأنه كان خليفة في الأرض كما قال تعالى، وإنما ابتغى الأكل من طريق الأفضل، ولهذا أورد النبي قصته في مقام الاحتجاج بها على ما قدمه من أن خير الكسب عمل اليد، وهذا بعد تقرير أن شرع من قبلنا شرع لنا، ولا سيما إذا ورد في شرعنا مدحه وتحسينه مع عموم قوله تعالى: ﴿ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ ﴾ وفي الحديث أن التكسب لا يقدح في التوكل" [٢٧، جـ٤، ص٣٠٦].

وقد ضرب لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أسمى مثل، فكان هو يعتمد على نفسه في أداء ما ينوبه من عمل، كما حدثت بذلك أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها حينما "سئلت ما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعمل في بيته؟ قالت: كان يخيط ثوبه ويخصف نعله ويعمل ما يعمل الرجال في بيوتهم،" رواه أحمد [٤٣، جـ٦، ص ص١٢١، ١٦٧، ٢٦٠]، وصححه الألباني [٤١، جـ٤، ص٢٦١]. وفي الحديث- أيضا- سئلت

عائشة رضي الله عنها: "ما كان النبي يصنع في بيته؟ قالت: كان يكون في مهنة أهله، فإذا حضرت الصلاة خرج إلى الصلاة" [١٢، جـ١، ص١٦٤].

هذا هو صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة في نفسه، وقدوة مكتملة لغيره، ومعلما لأمته قولا وفعلا، مرشدا وموجها ومربيا بشتى الطرق الفعالة في ذلك. وقد أثمرت تربيته جيلا لا يعرف الاعتماد على الغير حتى في أبسط الأمور، وقد كان يبايعهم على أن: "لا تسألوا الناس شيئا." كما يبايعهم على ثوابت الإسلام وأصوله وأركانه، فوصلوا في الاعتماد على النفس درجة كبيرة، يقول عوف بن مالك الأشجعي رضي الله عنه: "فلقد رأيت بعض أولئك النفر يسقط سوط أحدهم فما يسأل أحدا يناوله إياه" [١١، جـ١، ص٧٢١].

٥- أن العمل مهنة الصفوة من البشر. نعم! إنهم صفوة البشرية، ونخبتها وقادتها، فهم الأنبياء والرسل، ومع ذلك مارسوا العمل المهني كلهم؛ يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ما بعث الله نبيا إلا رعى الغنم، فقال أصحابه: وأنت؟ فقال: نعم؛ كنت أرعاها على قراريط لأهل مكة" [١٢، جـ٣، ص ٤٨].

وهذا على سبيل العموم، كما يدل على ذلك منطوق الحديث؛ فكل الأنبياء امتهنوا هذه المهنة وقد قيل في ذلك إنه لحكمة إلهية تتمثل في تدريبهم أو توطينهم على القيادة، وتأهيلهم للريادة؛ أي قيادة بني جنسهم، وريادة طريق الحياة أمامهم. وقد وردت نصوص تشير إلى هذه الحكمة، كما في حادثة الأعرابي التي يرويها أبو هريرة رضي الله عنه قال: "جاء أعرابي إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا محمد أعطني؛ فإنك لا تعطي من مالك ولا من مال أبيك، وأغلظ للنبي صلى الله عليه وسلم القول؛ فوثب الصحابة فقالوا: يا عدو الله تقول هذا لرسول الله صلى الله عليه وسلم؛ فقال: عزمت عليكم لما أمسكتم، فدعاه فدخل بيته فأعطاه، فقال: أرضيت؟ قال: لا، ثم أعطاه أيضا؛ فقال: أرضيت؟ قال: لا، ثم أعطاه الثالثة، فقال: أرضيت؟ قال: نعم، قال: فاخرج إلى أصحابي، فأخبرهم أنك قد رضيت؛ فإن في قلوبهم عليك شيئا؛ ثم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أتدرون ما مثلي ومثل هذا الأعرابي؛ مثل رجل في فلاة

من الأرض معه زاده وراحلته فنفرت راحلته ، فاتبعها الناس ، فما زادوها إلا نفورا : فقال : دعوني فإني أعلم بناقتي منكم ، فعمد إلى قمام الأرض ؛ يعني الحشيش فجعل يقول لها : هوي هوي ، حتى رجعت ، فأناخها فحمل عليها زاده ، ثم استوى على متنها ، فلو تركتكم حين قال ما قال فقتلتموه دخل النار ، فما زلت حتى فعلت ما فعلت ، وقال ما قال". ولم يقتصر امتهان الأنبياء عليهم السلام للعمل على هذه المهنة ، وإنما تعدى ذلك إلى مهن أخرى ، فالنبي الكريم صلى الله عليه وسلم اشتغل بالتجارة ، حيث تاجر بأموال خديجة رضي الله عنها ، وكذلك بقية الأنبياء اشتغلوا بمهن متنوعة ، حتى الأنبياء الذين صاروا ملوكا مع أ نهم أنبياء ، وهم بعض أنبياء بني إسرائيل ، كما جاء ذكر بعضهم في القرآن ، وكما أخبر عنهم الرسول صلى الله عليه وسلم عنهم بقوله : "كانت بنوا إسرائيل تسوسهم الأنبياء كلما هلك نبي خلفه نبي" [١١ ، جـ٢ ، ص١٤٧١]. حتى هؤلاء كان لهم مهن ، نعرف منهم مثلا داوود وسليمان عليهما السلام ، وقد علمنا من القرآن الكريم أن الله تعالى علم داوود صناعة الدروع السابغات الواقيات ، وهذه كانت مهنته ، وقد جاء في الحديث أنه كان لا يأكل إلا من عمل يده- كما مر سابقا- وجاء في الحديث أيضا : "كان زكريا نجارا" [١١ ، جـ٢ ، ص١٨٤٧]. وقبل هؤلاء كلهم نوح عليه السلام ، فقد كان نجارا ، كما قص الله علينا قصته مع قومه ، وصناعته للسفينة ، فهو كان ينجر الأخشاب ويربطها بالمسامير أو "الدسر" كما جاءت تسميتها في القرآن الكريم. وهكذا كل نبي من الأنبياء قد مارس العمل من خلال مهنة أو أكثر ، فهل يسوغ لأحد بعد ذلك أن يحتقر العمل أو يزدري المهن؟!

٦- **الجمع بين الحوافز الذاتية والحوافز الخارجية في الحث على العمل**. وهذا يلمح بوضوح في الأحكام والتشريعات والنصوص الواردة بهذا الشأن ؛ فإن الأجر الأخروي والمثوبة من الله حافز ذاتي يحفز كل مؤمن ، فيحاول أن يقدم جهده المهني في الإطار التعبدي التعميري الذي سبق الحديث عنه. ونجد نصوصا تبرز هذا الحافز الذاتي بشكل واضح ، كما في قوله صلى الله عليه وسلم : "إن قامت الساعة وبيد أحدكم فسيلة فاستطاع ألا تقوم حتى يغرسها فليغرسها ،" رواه أحمد [٤٣ ، جـ٣ ، ص ص ١٨٣ ، ١٨٤ ، ١٩١].

وصححه الألباني [٤٤ ، جـ١ ، ص ص١١ ، ١٢]. فالأجر هو الحافز، وهو حافز ذاتي لا شك في ذلك، وفي حديث آخر يقول: "ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا فيأكل منه طير أو إنسان إلا كان له به صدقة" [١٢ ، جـ٣، ص ٦٦]. وهذا- بطبيعة الحال- لا يعني إهمال الحوافز الخارجية أو المادية عموما، فهي معتبرة شرعا ولا غبار على طلبها ما دام ذلك في إطار المقاصد الشرعية، بل إن الحوافز المادية موظفة- بحكم التشريع الإسلامي- للحث على العمل المهني في سبيل تعمير الأرض وتهيئتها للإثمار والإنتاج. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "من أحيا أرضا ميتة فهي له،" أخرجه الترمذي في سننه وصححه الألباني [٤٥ ، جـ٦ ، ص٤]. هذا تشريع، الأرض لمن أحياها إذا كانت مواتا؛ هي له جائزة على المساهمة في الإحياء والإعمار، وهي حافز مادي. ومن ذلك يتبين أن الإسلام يوظف الحفز الذاتي والخارجي (المادي) على السواء للحث على الانخراط في العمل المهني الجاد.

٧- ارتباط مفهوم العمل بالناحية الإنسانية في التعامل. يتضح هذا الارتباط من استقراء نصوص عديدة تتعلق بممارسة العمل المهني، ويتضح كذلك من التوجيه إلى السلوكيات التي ينبغي أن تسود بيئة العمل المهني، وهي سلوكيات يراعى فيها حقوق ومشاعر كل الأطراف المتعاملة في إطار المنفعة أو الممارسة المهنية المتبادلة. فإذا كان العامل يلزم بالمحافظة على حقوق الناس، ويطالب بالأمانة والنصح، والإتقان، والدقة في المواعيد، والمحافظة على المواد والخامات، وما إلى ذلك فإنهم هم أيضا مطالبون بالوفاء بحقه، وعدم المماطلة، والتهاون في توفيته أجره، حيث نجد مثل هذا التوجيه في مثل قوله صلى الله عليه وسلم: "أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه،" رواه ابن ماجة وصححه الألباني [٢٢ ، جـ١ ، ص٥٩].

وهذا مراعاة لإنسانيته وكده وجهده، وتطييب لنفسه، وسد لحاجته، فالنفس حينما تقبض الأجر بعد معاناة العمل مباشرة فإن ذلك له أثر في تطييبها وحفزها ورضاها وإبعاد مشاعر الإحباط، وتخفيف الشعور بالإرهاق عنها.

هذا الجانب الإنساني نجده متمثلا في الرحمة المطلوبة في التعامل مع كل ذي كبد رطبة وبصورة واضحة في التعامل مع البهائم عند ذبحها. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته، فليرح ذبيحته" [١١، جـ٢، ص١٥٤٨].

كما نجد هذا الجانب النبيل أيضا فيما يتعلق بالاستفادة من مردود العمل المهني ونواتجه، والترغيب في استثمار هذا المردود في سد الحاجات الإنسانية للمعوزين والمساكين والأرامل والمحتاجين؛ ونكتفي - بهذا الصدد - بذكر حديثين يحملان أبلغ الدلالة على هذه الحقيقة:

الأول: قوله صلى الله عليه وسلم: "الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله - وأحسبه قال - وكالقائم لا يفتر، وكالصائم لا يفطر" [١١، جـ٣، ص ص ٢٢٨٦، ٢٢٨٧].

الثاني: قوله صلى الله عليه وسلم فيما أخرجه الشيخان: "على كل مسلم صدقة، قيل: أرأيت إن لم يجد؟ قال: يعتمل بيديه فينفع نفسه ويتصدق، قال قيل: أرأيت إن لم يستطع؟ قال: يعين ذا الحاجة الملهوف، قال قيل: أرأيت إن لم يستطع؟ قال: يأمر بالمعروف أو الخير قال: أرأيت إن لم يفعل؟ قال: يمسك عن الشر فإنها صدقه" [١١، جـ١، ص ٦٩٩؛ ١٢، جـ١، ص١٢١]، وجاء في شرح الحديث: "يعتمل: الاعتمال افتعال من العمل" [١١، جـ١، ص٦٩٩]، هذا لفظ مسلم، وفي لفظ البخاري: "قال: يعمل بيده فينفع نفسه ويتصدق" الحديث، والمقصود - كما يتضح من اللفظ - أن يعمل بيديه، فيكتسب ما ينتفع به، إما بسد حاجاته هو، وإما بالصدقة به على غيره، فينتفع به هذا الغير، ويؤوب هو بالأجر.

ثانيا: قيم وآداب خاصة

يرتبط بالعمل والمهنة طائفة من القيم والصفات الخلقية والآداب الخاصة بالمهنة أيا كانت، بالإضافة إلى آداب أخص منها تتعلق بكل مهنة على حدة. وقد تبلورت هذه الآداب ودونت في مؤلفات خاصة بها، مثل *أخلاق الطبيب* للرازي بالنسبة لمهنة الطب،

وآداب المعلمين لابن سحنون، *والرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين* لأبي الحسن القابسي بالنسبة لمهنة التعليم، وغيرها. وحيث إنه لا يتسع المجال في مثل هذا البحث لتناول آداب المهن بشكل تفصيلي خاص فإنه يتعين الاكتفاء- هنا- بالحديث عن القيم والآداب المهنية التي يلزم توافرها والاتصاف بها من قبل جميع العاملين بغض النظر عن المهنة التي يمارسها كل منهم، وأهمها ما يأتي:

١- **الاتقان في العمل.** وهذا مبدأ عام في العمل العبادي المحض، والعمل المهني أيضا؛ وإن من أسباب إكساب العمل المهني صبغة تعبدية يثاب عليها فاعلها إتقان العمل؛ فإن الإتقان أمر محبوب لله، ومن تتبع ما يحبه الله وعمله في مجال مهنته فإن عمله المهني يكون عبادة. وذلك كما أخبرنا الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" رواه ابن سعد [٤٦، جـ١، ص١٤٣؛ جـ٨، ص ٢١٦]، وصححه الألباني [٤٤، جـ٣، ص ص ١٠٦، ١٠٧].

ولا ريب أن الحاجة ماسة إلى الإتقان في كل زمان؛ ولا سيما في زمن كثرت فيه الصناعات، وأصبحت الآلات والأجهزة معقدة التركيب، ودخلت الآلة في جوانب كثيرة من حياة الإنسان؛ فأصبح الإتقان ضرورة لازمة للحفاظ على فعالية الآلات وجودة المنتجات.

٢- **مراقبة الله في الأداء المهني.** مراقبة الله في السر والعلن- في كل عمل يعمله الإنسان- ثمرة من ثمرات "الإحسان" الذي هو درجة فوق درجة الإيمان. والذي يعني كما في حديث جبريل المشهور: "أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك" [١١، جـ١، ص٣٧]. ولا ريب أن هذه المراقبة مطلوبة في العمل المهني، حيث إن مردوده أو الناتج منه يتدرج بين الحل والحرمة بحسب مراقبة العبد لله في أدائه لعمله وتقيده فيه بالأوامر الشرعية أو غفلته وإعراضه عن شرع الله. ونجد تربية هذه المراقبة في النفوس من خلال آيات الكتاب العزيز، وخاصة تلك الآيات التي توضح سعة علم الله، وإحاطته بكل شيء، وعلمه بما تكن الصدور وما تعلن. وقد أثرت هذه التربية أبلغ التأثير في أجيال المسلمين، ولا سيما في عصر صدر الإسلام، حيث كانوا يراقبون الله في عباداتهم

وأعمالهم، وإنتاجهم المهني، ومن الأمثلة على ذلك موقف بائعة اللبن في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حينما أصدر أمره بأن لا يخلط اللبن بالماء، وحدث أن كان رضي الله عنه يعس ذات ليلة فسمع أما تقول لابنتها: "قومي إلى ذلك اللبن فأمذقيه بالماء، فقالت الفتاة: أو ما علمت بما كان عزمه أمير المؤمنين؟ قالت المرأة: وما كان من عزمته؟ قالت: إنه أمر مناديه أن لا يشاب اللبن بالماء، قالت المرأة: قومي إلى اللبن فامذقيه فإنك بموضع لا يراك عمر ولا مناديه، قالت الصبية: والله ما كنت لأطيعه في الملأ وأعصيه في الخلاء" أو قالت: "فإن لم يعلم هو فإن رب أمير المؤمنين يرى ذلك" [٤٧، جـ٢، ص٢٧٩]. هكذا تزكو النفوس وتنموا فيها المراقبة الذاتية، التي قوامها مراقبة العبد لله في سره وجهره، وفي عباداته ومعاملاته، وعمله ومهنته.

٣- **الأمانة ومجانبة الغش.** وهذه قيمة أخلاقية لها غاية الأهمية في الحياة الإسلامية عموما، وذلك لارتباط الأمانة بالإيمان، كما في الحديث: "لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له،" رواه أحمد في *مسنده* [٤٣، جـ٣، ص١٣٥]، وصححه الألباني [٤١، جـ٦، ص١٢٣]. وهي مع ذلك ذات مكانة خاصة فيما يتعلق بالعمل المهني، أو العمل بالأجر؛ يدل على ذلك قوله تعالى: ﴿ قَالَتْ إِحْدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ ﴾ (القصص، الآية ٢٦).

ولذلك جاء التأكيد على الأمانة وخطورتها بالنسبة للمعاملات التجارية والمهنية بصفة خاصة، حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم يربي الناس مباشرة على التعامل بالأمانة، ويتفقدها في معاملاتهم، ويحاسبهم عليها. أخرج الإمام مسلم في *صحيحه*: "عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر على صبرة طعام، فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللا: فقال: ما هذا يا صاحب الطعام؟ قال: أصابته السماء يا رسول الله! قال: أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس؟ من غش فليس مني" [١١، جـ١، ص٩٩]. بل إن الأمانة مبدأ ملزم لا يوجد ما يسوغ التخلي عنه، حتى مع من لا يلتزمون بها، فلا يعاملون بالمثل؛ يقول صلى الله عليه وسلم: "أد الأمانة إلى من ائتمنك، ولا تخن من خانك،" رواه الترمذي، وصححه الألباني [٤٨، جـ٢، ص١٩]. ولا ريب أن مجال الأمانة في العمل

المهني مجال واسع يتعلق بجودة الصنعة، وجودة المواد والخامات، وجودة الأدوات وقطع الآلات وقطع الغيار، وغيرها، وكذلك بعض المهن التي يكون للأمانة فيها مجال واسع، كالطب، حيث يكون الطبيب مؤتمنا على حياة الناس وأسرارهم، وأعراضهم وأجسامهم، وأعضائهم التي لا يتطلب العلاج النظر إليها- بالنسبة للنساء مثلا- وهكذا.

٤- **النصح والإخلاص في العمل.** وهذا معنى آخر من المعاني السامية التي ترتبط بالعمل المهني فتكسبه منزلة ترفع درجته في ميزان الله؛ إنه النصح أو الإخلاص في العمل وبذل الطاقة والجهد في سبيل القيام به على الوجه الأكمل الذي يرضي الله سبحانه وتعالى ويحقق الفائدة المرجوة لعباده، وإذا تحقق هذا في العمل المهني أصبح مردوده المادي- في ميزان الله- خير مردود، كما جاء في الحديث: "**خير الكسب كسب العامل إذا نصح**" رواه أحمد [٤٣، جـ٢، ص ص ٣٣٤، ٣٥٧] بسند قال فيه الهيثمي: "رجاله ثقات" [٤٢، جـ٤، ص ٦١].

٥- **القوة في أداء العمل.** القوة صفة مرغوبة ذات قيمة عالية في ميزان الله؛ يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير" [١١، جـ٣، ص٢٠٥٢]. المؤمن القوي في إيمانه، وفي قوله، وفي فعله، وفي كل شيء خير هو أحب إلى الله، والقوة والنشاط والجد صفات مطلوبة للعمل المهني؛ يقول تعالى: ﴿ قَالَتْ إِحْدَىٰهُمَا يَـٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ ﴾ (القصص، الآية ٢٦)، فقوة موسى عليه السلام كما ورد في بعض كتب التفسير هي قوة عملية عضلية؛ إذ لاحظت ابنة شعيب قوته حينما رفع حجرا عن فوهة البئر لا يقدر على رفعها في العادة إلا عدد من الرجال يقارب العشرة [١٦، مج١١، جـ٢، ص ص ٦٣، ٦٤؛ ٤٩، جـ٤، ص ٢٣٩]. وهذه قوة في ممارسة العمل ومباشرته وأخذه بجد، ولا ريب أن القوة في العمل لها جوانب عدة؛ القوة في امتلاك المهارة، والقوة في الاستحواذ على الجانب المعرفي للمهنة، والقوة في الأداء والتنفيذ، والقوة في التقيد بالالتزامات والاتفاقيات، وغيرها.

٦- الاستغناء والتعفف عن الغير. وهذه صفات منبثقة عن مبدأ الاعتماد على النفس، وقد مر ذكره سلفا، والأحاديث التي وجهت إلى الاعتماد- بعد الله- على النفس وجهت كذلك إلى ضرورة الاتصاف بالعفة والقناعة والاستغناء عما في أيدي الناس. وقد ورد في بعض تلك الأحاديث قوله صلى الله عليه وسلم: "لأن يأخذ أحدكم حبله فيأتي بحزمة من الحطب على ظهره فيبيعها فيكف الله بها وجهه خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه" [١٢، جـ٢، ص١٢٩].

ومن ذلك أيضا ما أخرجه مسلم عن عبد الله بن عمر: "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال، وهو على المنبر، وهو يذكر الصدقة والتعفف عن المسألة: اليد العليا خير من اليد السفلى، واليد العليا المنفقة واليد السفلى السائلة" [١١، جـ١، ص٧١٧]. كما ورد التنفير والتحذير من المسألة في أحاديث كثيرة لا يتسع المقام- هنا- لبسط شيء منها.

وهذه صفات تكتسب بالمحاولة تلو المحاولة، كما جاء في الحديث قوله صلى الله عليه وسلم: "ومن يستعفف يعفه الله، ومن يستغن يغنه الله، ومن يتصبر يصبره الله" [١٢، جـ٢، ص١٢٩؛ ١١، جـ١، ص٧٢٩]، وهي صفات محمودة لعموم الناس؛ ومما يعين على التحلي بها أن يكون للإنسان مهنة يرتزق منها.

٧- الدقة والوضوح في تنفيذ العقود. المهنة ممارسة ومعاملة؛ قد تكون بين طرفين أو أكثر، وقد تتضمن عقدا أو اتفاقا على نوع الخدمة المطلوبة، ومدتها، والأجر المترتب على تنفيذها، وما إلى ذلك. وهذا الاتفاق إنما هو عقد ملزم، ولا بد فيه من الدقة والوضوح، منعا للالتباس وما ينتج عنه من سوء فهم، أو تكدر خاطر، أو بغضاء وعداوة، وكتابة العقود، وتسجيلها مما يساعد في الوصول إلى نهاية مرضية للطرفين، ولا سيما إذا اتصفت بالدقة والوضوح. ونجد مثل هذه الدقة في العقد الذي أبرمه موسى عليه السلام مع شعيب، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالَ إِنِّيٓ أُرِيدُ أَنۡ أُنكِحَكَ إِحۡدَى ٱبۡنَتَيَّ هَٰتَيۡنِ عَلَىٰٓ أَن تَأۡجُرَنِي ثَمَٰنِيَ حِجَجٖۖ فَإِنۡ أَتۡمَمۡتَ عَشۡرٗا فَمِنۡ عِندِكَۖ وَمَآ أُرِيدُ أَنۡ أَشُقَّ عَلَيۡكَۚ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ قَالَ ذَٰلِكَ بَيۡنِي وَبَيۡنَكَۖ أَيَّمَا ٱلۡأَجَلَيۡنِ قَضَيۡتُ فَلَا عُدۡوَٰنَ عَلَيَّۖ وَٱللَّهُ عَلَىٰ مَا نَقُولُ وَكِيلٞ ﴾ (القصص، الآيتان

٢٧ ، ٢٨)، ولنا في هدي أنبياء الله ورسله قدوة، أي قدوة! كما قال تعالى: ﴿ أُوْلَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ ﴾ (الأنعام، الآية ٩٠).

٨- **المحافظة على الموارد وتجنب إهدارها**. وهذا أدب إسلامي رفيع ينبغي الالتزام به من عموم المسلمين، لأن الإسراف والتبذير مما يبغض الله، حيث يقول سبحانه: ﴿ وَكُلُواْ وَٱشْرَبُواْ وَلَا تُسْرِفُوٓاْ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ (الأعراف، الآية ٣١)، ويقول: ﴿ وَءَاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓاْ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَـٰطِينِ وَكَانَ ٱلشَّيْطَـٰنُ لِرَبِّهِۦ كَفُورًا ﴾ (الإسراء، الآيتان ٢٦ ، ٢٧). وأخرج الإمام أحمد في *مسنده* أن الرسول صلى الله عليه وسلم لما مر على سعد، وهو يتوضأ فقال: "ما هذا السرف يا سعد؟ قال: أفي الوضوء سرف؟ قال: نعم وإن كنت على نهر جار" [٤٣ ، جـ٢ ، ص٢٢١]، وقد صحح إسناده أحمد شاكر [٢٣ ، جـ١٢ ، ص٢٣]، وضعفه شعيب الأرنؤوط وآخرون [٣١ ، جـ١١ ، ص٦٣٧]. وعلى كل حال، فإن معناه متضمن في الآيتين السابقتين؛ فالتبذير- كما جاء في تفسير الآية- هو "الإسراف المذموم لمجاوزته للحد المستحسن شرعا في الإنفاق، أو هو الإنفاق في غير الحق وإن كان يسيرا،" وهو حرام شرعا [٤٩ ، جـ٣ ، ص٣١٧].

والعمل المهني فيه مجال واسع للاقتصاد في الموارد والطاقات والخامات والأوقات والجهود وغيرها، والعامل المسلم مطالب بالالتزام بهذا الأدب في بيئة العمل.

٩- **المحافظة على المواعيد والالتزام بها**. تنطوي عقود العمل غالبا على مواعيد محددة للتنفيذ، أو الإنشاء، أو التجهيز، أو التسليم أو الصيانة، أو غيرها. وواقع الناس- للأسف الشديد- يلمس فيه تجاوزات كثيرة فيما يتعلق بالمواعيد، مثل التأخير أو التهاون، وأحيانا المماطلة والتسويف. ويكون هذا على حساب مصلحة الطرف الآخر ووقته وراحته، والمهني المسلم ينبغي أن يتأدب بآداب الإسلام؛ ومنها الوفاء والالتزام بالمواعيد، إذ أن إخلاف الوعد من سجايا المنافقين، كما في الحديث: "آية المنافق ثلاث، إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا أؤتمن خان" [١١ ، جـ١ ، ص٧٨].

١٠- تهيئة الأدوات والأجهزة وصيانتها والمحافظة على فعاليتها. لكل مهنة من المهن أدواتها وأجهزتها الخاصة بها، وإن إهمال الأجهزة والأدوات من شأنه أن يعيق سير العمل على وجهه الصحيح، وربما تسبب في أخطاء جسيمة. وإن المتمعن في هدي النبي صلى الله عليه وسلم في التربية المهنية ليجد عناية واضحة وتوجيها مباشرا نحو الاستعداد للعمل المهني بما يحتاجه من أدوات خاصة. نجد ذلك مثلا في تنبيهه إلى ضرورة أخذ الحبال لممارسة "الاحتطاب،" كما في قوله: "لأن يأخذ أحدكم حبله ثم يغدو إلى الجبل فيحتطب..." الحديث [١٢، جـ٢، ص١٣٢]. ونجد ذلك أيضا في تنبيهه إلى أهمية أن تكون "الشفرة،" أي السكين، حادة بما فيه الكفاية لتنفيذ مهمة ذبح الذبيحة بفعالية وسرعة، حتى لا تتعذب بين يدي من يتولى ذبحها، كما في قوله: "وليحد أحدكم شفرته فليرح ذبيحته" [١١، جـ٢، ص١٥٤٨]. وحيث إن المعدات والأدوات معقدة ومتنوعة في الوقت الحاضر، فإن هذا يستدعي اهتماما واستعدادا مكافئا.

١١- تخصيص ملابس خاصة بالمهنة . والمقصود ملابس غير الملابس العادية التي يمارس فيها الفرد حياته العامة بما فيها من عبادات واختلاط بالآخرين، وذلك لأن لكل مهنة آثارها التي تظهر على الملابس والهيئة. فمن الأفضل أن يكون ذلك في مجال العمل المهني، أو التدريب المهني فقط؛ وأما خارج نطاق العمل أو التدريب، فينبغي أن يمارس الفرد حياته بهيئة عادية وملابس عادية. وقد جاء التوجيه إلى ذلك على لسان النبي الكريم صلى الله عليه وسلم في قوله: "ما على أحدكم- إن وجدتم- أن يتخذ ثوبين ليوم الجمعة سوى ثوبي مهنته." رواه أبو داوود وصححه الألباني [١٨، جـ١، ص٢٠١].

ومن فوائد ملابس العمل أنها تساعد على الحركة، ولا تعوق النشاط، إذ يراعى فيها عادة أن تكون مناسبة وعملية، بالإضافة إلى أنه يراعى فيها جانب السلامة والوقاية- عند اللزوم- من الأخطار التي تنطوي عليها بعض الصناعات، مثل المواد الخطيرة، أو المواد المشعة، أو الأدخنة والأبخرة الضارة، وما إليها.

١٢- الاغتسال والنظافة بعد أداء العمل المهني. وهذا أدب إسلامي رفيع، لأن الفرد في مهنته معرض بدنه للتلوث بالمواد المتطايرة، أو الزيوت، أو الدخان، أو

الدهانات، أو العرق والغبار، أو روائح المعامل والمطابخ، وغيرها. ومما يحافظ على صحته أن يغتسل من آثارها، خاصة في هذا الزمن الذي كثر فيه استخدام المواد الكيميائية في الصناعة والعمل، وكثير منها يضر بصحة الإنسان. كما أن في الاغتسال تخلصا من الروائح الكريهة التي يتأذى بها الآخرون. ونجد التوجيه لذلك أيضا من واقع حياة الصحابة في ممارستهم لمهنهم وأعمالهم، والتوجيه النبوي بهذا الخصوص في حديث عائشة رضي الله عنها قالت: "كان أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم عمال أنفسهم، وكان يكون لهم أرواح، فقيل لهم: لو اغتسلتم" [١٢، جـ٣، ص ص ٨، ٩]، وأرواح: أي روائح كريهة، وفي لفظ: كان الناس مهنة أنفسهم، وكانوا إذا راحوا إلى الجمعة راحوا في هيئتهم، فقيل لهم: "لو اغتسلتم" [١٢، جـ١، ص ٢١٧].

١٣- التهيؤ والاستعداد للحياة العامة خارج حدود العمل. الحياة العامة ميدان يلتقي فيه الناس في أماكن عامة مفتوحة للجميع، مثل المساجد والمنتديات العامة، والأسواق، وغيرها، وينبغي أن يكون التقاؤهم وهم في هيئة مقبولة غير منفرة، لأن الإنسان وهو يمارس عمله قد يعاني من العرق، أو الغبار، أو المواد المتطايرة، وقد تتسخ ملابسه، وقد يظهر منها روائح غير مقبولة خارج نطاق بيئة العمل. ولذلك ينبغي التهيؤ للحياة العامة- وخاصة حضور الجمعة والجماعة في المساجد- باستعداد خاص، وملابس نظيفة، ورائحة طيبة، ونذكر بهذا الخصوص حديثين، هما: قوله صلى الله عليه وسلم: "ما على أحدكم- إن وجدتم- أن يتخذ ثوبين ليوم الجمعة سوى ثوبي مهنته،" رواه أبو داوود وصححه الألباني [١٨، جـ١، ص٢٠١]. وقول عائشة- فيما أخرجه البخاري- رضي الله عنها قالت: "كان الناس ينتابون يوم الجمعة من منازلهم والعوالي فيأتون في الغبار يصيبهم الغبار والعرق فيخرج منهم العرق، فأتى رسول الله صلى الله عليه وسلم إنسان منهم، وهو عندي فقال النبي صلى الله عليه وسلم: لو أنكم تطهرتم ليومكم هذا" [١٢، جـ١، ص٢١٧].

هذه جملة من الآداب والقيم التربوية الإسلامية الأصيلة التي يحسن بالأفراد أن يتأدبوا بها ويطبقوها في حياتهم بشكل عام، وفي بيئة العمل المهني بشكل خاص. ولا ريب

أن التخلق بها وتطبيقها يحتاج إلى مقدمات وجهود تربوية تتعاون مؤسسات التربية على القيام بها، وعلى ترسيخها معرفة في أذهان الناشئة، وحبا في وجدانهم، وسلوكا يتحركون به ويعايشونه في واقع حياتهم.

الأسس الإسلامية للتربية المهنية

في ضوء ما سبق، ومن خلال الاستدلال بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، يمكن استنباط الأسس الإسلامية الآتية للتربية المهنية.

١- أن الله خلق الإنسان خليفة في الأرض لعبادته، وتتحقق هذه العبادة بالقيام بالفرائض والواجبات التعبدية، كما تتحقق كذلك بعمارة الأرض على منهج الله، ووفق تشريعه الذي شرعه للحياة الإنسانية على هذا الكوكب. وعبادة الله بالفرائض والواجبات التعبدية المحضة، والعمل في تعمير الأرض وفق منهج الله لا تعارض بينهما ولا تضاد، ولا يكفي أحدهما عن الآخر، فالإسلام دين يوازن بين أمر الدنيا وأمر الآخرة، لا يقر الرهبانية، كما أنه لا يقر المادية التي تطغى فيها المادة على ذهن الإنسان وكيانه ونشاطه، فتصرفه عن ذكر الله وعبادته: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْأَخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ﴾ (القصص، الآية ٧٧).

٢- أن الله أودع هذه الأرض كنوزا وطاقات ضخمة، وزود الإنسان بمواهب ذهنية، وطاقات عقلية، وقوى بدنية وعضلية لكي يستطيع بهذه المواهب والطاقات والقوى أن يستخرج تلك الكنوز والذخائر والطاقات، ويستخدمها فيما يعود عليه وعلى البشرية بالفائدة والنفع. وما أودع الله في الأرض، وما زود به الإنسان كله نعم تستحق شكرا للمنعم بها وحمدا له على تفضله بها. وهذا يقتضي صرف ذلك كله- الطاقات الكونية والمواهب الإنسانية- فيما يرضي الله سبحانه وتعالى، وعدم صرف شيء منها فيما يسخطه جل وعلا.

٣- أن الإنسان مدفوع بفطرته إلى الإنجاز، ويتحقق الإنجاز بالسعي والحركة والعمل وبذل الجهد المثمر، والإنسان لا يستقر ولا يستريح حتى يشعر بأنه حقق شيئا، أو أنجز

شيئا. وعلى العكس من ذلك يشعر بالإحباط والتعاسة حينما لا يكون لديه عمل يؤديه أو أمر ينجزه، وهذا هو الأساس الفطري للعمل، وبالتالي للتربية المهنية. والإسلام هو دين الفطرة الذي يقر دوافعها ويلبيها، بل يشبعها إشباعا مشروعا.

٤- أن الإنسان- كذلك- مدفوع بفطرته نحو التملك، وأنه مزود بهذه الفطرة لحكمة إلهية بالغة وذلك لكي يندفع نحو الجد في العمل والكدح بغية الامتلاك؛ فتتحقق بذلك عمارة الكون، ويتحقق للإنسان نفسه تلبية دوافع فطرية أخرى، كالدافع إلى البقاء ودوافع الأكل والشرب والجنس والأبوة والأمومة، وغيرها. وفطرة التملك تمثل جانبا من الأساس الفطري للعمل والتربية المهنية.

٥- أن ممارسة العمل في حد ذاتها هي إشباع وتلبية لدافع الإنجاز الفطري عند الإنسان، ويتحقق عن طريق ممارسة العمل الحصول على مردود مادي معين يتحقق بتحصيله تلبية الدافع الفطري نحو الامتلاك كذلك. وحيث إن تربية الإسلام تقدم التلبية المشروعة للدوافع الفطرية، فلابد أن يكون العمل مشروعا في حد ذاته، وفي غاياته ومقاصده. وقد حدد التشريع الإسلامي المعالم والحدود الفاصلة بين ما هو مشروع وما هو غير مشروع من الأعمال، والمهن، والممارسات المهنية، والمعاملات التجارية، والصناعية، والزراعية، وغيرها؛ وهذا أساس معرفي تشريعي ضروري للتربية المهنية.

٦- أن العمل والسعي والكدح الذي يقوم به الإنسان ليس استجابة لحاجات آنية ملحة تتمثل في توفير ما يحتاجه الإنسان من طعام وشراب وكساء فحسب، وإنما هو قبل ذلك استجابة لفطرة مغروسة في أصل خلقته تدفعه نحو السعي والعمل، إذ إنه مفطور على حب العمل والاندفاع نحو الإنجاز، واستثمار وقته وجهده فيما يلبي هذه الفطرة. وهذا يفسر جانبا من الآثار النفسية السيئة التي يتعرض لها الأفراد إذا حرموا من العمل وعايشوا البطالة لفترة طويلة، وهذا أساس نفسي تساهم به الممارسة العملية والمهنية في توفير حالة نفسية سوية لأفراد المجتمع.

٧- أن العمل والمهنة يمكن أن ترتفع بنبل غايتها ومشروعية أدائها إلى أن تكون عملا تعبديا يؤجر عليه المرء أعظم الأجر عند الله. وقد ترتفع بذلك إلى أن تكون عملا

جهاديا ، وأن تكون كالصيام والقيام ، وهذا أساس ديني تعبدي ينطوي على ثواب أخروي. وينبغي أن يكون هذا من ركائز التربية المهنية ، لأن حياة الأفراد ينبغي أن تتسم بالتوازن بين أمر الدنيا وأمر الآخرة ، وأن لا تكون حياة دنيوية مادية مبتوتة الصلة بالجانب الأخروي.

٨- تعتمد التربية المهنية في الإسلام على مجموعة متنوعة من الحوافز لتحفيز الأفراد وحثهم على الانخراط في العمل المهني. فمن التحفيز بإرضاء دافع الإنجاز وتلبيته بالحث على الحركة والسعي والعمل ، حيث يتولد عن ذلك نوع من الرضي النفسي الذي مبعثه الشعور بالنجاح والإحساس الفعلي بالإنجاز ، وهذا بدوره يدفع إلى إنجاز آخر وهكذا ، إلى التحفيز بالحوافز الذاتية متمثلة بالثواب الأخروي المدخر عند الله سبحانه وتعالى لمن يلتزم بأوامر الله ومحابه ، ويتجنب نواهيه ومساخطه في ممارسته لعمله المهني ، إلى التحفيز بالحوافز الخارجية متمثلة بالأجر أو المردود المادي القريب. وهو ثمرة طيبة مرضية ما دام أنه كسب مشروع من طريق مشروع ، إلى التحفيز بالمبادئ التي تغرسها التربية المهنية الإسلامية في النفوس فتتحول إلى اتجاهات نفسية ثابتة تدفع المرء نحو السلوك الإنتاجي أو المهني ، إلى التحفيز بالقيم والمفاهيم التي تضفي على العمل قيمة سامية تجذب النفوس إلى الانخراط فيه ، وممارسته عن رضي وقناعة... إلى غير ذلك من الحوافز المتنوعة.

٩- التربية المهنية في الإسلام تربية عملية تطبيقية ، يتم فيها الانهماك الفعلي في الممارسة المهنية ، حيث يتم من خلال الممارسة اكتساب الخبرة المهنية وتنميتها والاستحواذ على مهاراتها الضرورية. وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم ينحوا هذا المنحى العملي التطبيقي في تعليمه وفي تيسيره سبل اكتساب مهاراتها وتعلم خبراتها. ولا ريب أن تعليم المبادئ والمفاهيم النظرية المتعلقة بممارسة العمل المهني إنما هو للتطبيق الفعلي ، وليس لإثراء الناحية المعرفية فقط ؛ ولذلك كان النبي صلى الله عليه وسلم يعلم هذه المفاهيم ، ثم يتفقدها في سلوك الصحابة واقعا عمليا ملموسا.

١٠- أن ممارسة العمل والمهنة لا بد أن تتم في إطار من المبادئ السامية والأخلاق والقيم الرفيعة التي ضمن بموجبها الإسلام لكل ذي حق حقه ، كما ضمن بها للمجتمع

قدرا من الوئام والانسجام والتعاون. وهذا هو الأساس الأخلاقي الذي ينبغي أن تنفذ التربية المهنية في ضوئه وفي إطاره العام، ولا يصح أن يكون اهتمام مناهج التربية المهنية منصبا على الجانب العملي المادي في معزل عن هذه المبادئ والقيم والأخلاق.

١١- من المبادئ التربوية ذات الأهمية البالغة في التربية المهنية مبدأ الاعتماد- بعد الله- على النفس، ومبدأ بذل الجهد مع التوكل على الله والاستعانة به في طلب الرزق، والتطلع إلى فضل الله. وشكره عليه بصرفه في المصارف التي تجلب رضى الله سبحانه، والظن به عن المواطن التي تجلب سخطه، مع محاولة إفادة الغير واستصحاب النية الطيبة في الأخذ والعطاء، والعمل والمعاملة، والسريرة والعلانية، والاعتزاز بالعمل، ورفع الرأس به، والحرص عليه، وشكر الباري على التوفيق إليه، والغبطة به اقتداء بخير البشرية وصفوتهم من أنبياء الله ورسله في ممارستهم للعمل المهني. فهذه المبادئ تنطوي على معان عميقة من شأنها أن تقوي دافعية الأفراد نحو الالتزام بالعمل المهني، وتقديره حق قدره؛ كما أن من شأنها أن تصحح بعض المفاهيم الخاطئة، كالنظرة الدونية للعمل، والحط من شأن المهنة وما إلى ذلك.

١٢- من القيم الرفيعة التي يوليها الإسلام عناية بالغة في ميدان التربية المهنية الإتقان في العمل، ومراقبة الله في الأداء المهني، والأمانة ومجانبة الغش والتدليس، والنصح والإخلاص والقوة في العمل، والاستغناء والتعفف عما في أيدي الناس، والوضوح في العقود والاتفاقيات، والمحافظة على الموارد والطاقات والأوقات، ومجانبة الإسراف، والالتزام بالمواعيد والتعهدات، والاستعداد والتهيؤ النفسي والبدني لبيئة العمل بما تحتاجه من إقبال واهتمام وملابس وأجهزة وأدوات خاصة، مع التفريق بينها وبين البيئة الاجتماعية العامة التي يخالط فيها المرء أفراد مجتمعه في منتدياتهم العامة ومساجدهم ومجالسهم، حيث يلزم لهذه الأماكن استعداد آخر أو تهيؤ آخر، حيث لا ينقل معه آثار مهنته إلى خارج نطاقها وبيئتها، ويستعد للقاء الآخرين في المجالس العامة والمساجد والمنتديات بما يناسب ذلك من استعداد.

والالتزام بهذه القيم والآداب هو طاعة للتوجيهات الربانية واستجابة للهدي النبوي ؛ ومن ثم فإن آثاره الإيجابية على العامل وعلى العمل ذاته وعلى المجتمع الذي تسوده هذه القيم لا تخفى على ذي بصيرة.

١٣- يضاف إلى ذلك آداب خاصة بكل مهنة من المهن ، وهذه الآداب تؤخذ مباشرة من التوجيهات الدينية المباشرة التي يتوجه فيها الخطاب إلى أصحاب المهن الخاصة بصفتهم المهنية ، كالرعي ، أو النجارة ، أو الحدادة ، أو الزراعة... أو غيرها. وهي تحتاج إلى دراسة متأنية واستقراء دقيق للنصوص الواردة بهذا الشأن. ويمكن الوصول إلى صياغة محددة لهذه الآداب- بالإضافة إلى آداب المهن المعاصرة- عن طريق التعاون بين المتخصصين في ميدان التعليم المهني والمتخصصين في العلوم الشرعية.

التوصيات

يوصي الباحث بالتوصيات الآتية :

١- بناء مناهج التربية المهنية على الأسس الإسلامية للتربية المهنية بناء يراعى فيه أن تكون المبادئ والقيم والأخلاق والآداب الإسلامية المتعلقة بالعمل جزءا من المنهج التربوي ، لأنها ذات تأثير فعال في حفز الدارسين وترغيبهم ؛ خاصة وأن فيها حثا نبويا كريما على العمل ، ورفعا لشأنه ، وترسيخا لقيمته ، ودفعا للأوهام التي تسود في بعض المجتمعات وتلقي بظلالها على قيمة العمل ، فتحط من شأن المهن وأهلها ، والتي بسببها يفضل بعض الناس "البطالة" على كثير من المهن اليدوية والحرفية ، ولا يخفى أثر ذلك سلبا على تنمية المجتمعات وتقدمها.

٢- ينبغي أن يفسح مكان في مناهج التعليم العام لمبادئ العمل وقيمه ومفاهيمه وآدابه ، لأن ذلك من شأنه أن يصحح بعض المفاهيم الخاطئة حول ممارسة العمل المهني وأن يطلع النشء على حقيقة النظرة الإسلامية نحو العمل ، بالإضافة إلى ترسيخ مفهوم شمول الدين الإسلامي لجوانب الحياة كلها ، الدينية والدنيوية ، وأنه لا مكان في هذا الدين للفصل بين الدين والحياة ، وأن الدين والدنيا كلها لله أمرا ونهيا وحكما وتشريعا ، كما في قوله

تعـالى: ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُۥ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا۠ أَوَّلُ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ (الأنعام، الآيتان ١٦٢، ١٦٣).

٣- توعية من هم على رأس العمل من المهنيين، وأصحاب الورش، والمعامل، والمصانع، والمتاجر، وعمال المناجر، والمخابر، والمطاعم، وأصحاب المهن الأخرى، كالخياطين، والجزارين، وغيرهم بضرورة الالتزام بالقيم الإسلامية المتعلقة بالعمل. ويكون ذلك عن طريق برامج التثقيف وخدمة المجتمع، كالمحاضرات والندوات وحلقات الدرس، والتدريب، والاتصال المباشر، وتوفير المواد المقروءة والمسموعة والمرئية، وغيرها مما يساعد على بث هذا الوعي.

٤- الدعوة إلى تبني هذه القيم والمبادئ لتكون أساسا للمواصفات والمقاييس الخاصة بالعمل والإنتاجية والجودة، وخاصة أن مبادئ العمل في الإسلام تعطي أهمية قصوى للإتقان وتحسين الإنتاجية، والأمانة في المحافظة على وقت العمل، وعدم إهداره وعلى المواد والخامات، وعدم إهدارها، أو الإسراف في تبديدها، أو التقليل مما تتطلبه جودة الصنعة، وإتقانها من هذه المواد والخامات مما يدخل تحت دائرة الغش، وكذلك الأمانة فيما يتعلق بالتعامل مع المستفيدين من العمل المهني (الزبائن) من ناحية الدقة في المواعيد، والمحافظة على أوقاتهم، وأدواتهم، وأجهزتهم، وأموالهم، وما إلى ذلك.

٥- يوصي الباحث كذلك بإدراج موضوع الإتقان في الأداء المهني والإخلاص والأمانة في العمل ضمن ميادين "الحسبة" بشكل عملي، بحيث تقوم مؤسسات "الحسبة" - أو مؤسسات خاصة تقام لهذا الغرض- بمراقبة مدى الالتزام بالأمانة في الأداء المهني، وفي التعامل مع الأجهزة والمواد والأدوات، والإتقان في العمل، وضمان حقوق المتعاملين من جمهور الناس مع المهنيين في معاملهم ومشاغلهم وورشهم، أو في البيوت والمكاتب، والأبنية وغيرها.

٦- يوصي الباحث بإجراء دراسات شاملة لأصول التربية المهنية في الإسلام، تتناول أصول ومبادئ وميادين التربية المهنية في الإسلام بشكل يستوفي جميع جوانبها، ويوضح

مضامينها، ويبرز سماتها وخصائصها، ويبرهن على سبق التربية الإسلامية غيرها من التربيات المعاصرة في الاهتمام والعناية بهذا الجانب التربوي الهام.

٧- يوصي الباحث- كذلك- بإجراء دراسات حول آداب المهن الخاصة بكل مهنة، ويوصي بالتعاون بين المتخصصين في التعليم المهني والمتخصصين في العلوم الشرعية لصياغة هذه الآداب صياغة تربوية شرعية تأخذ في الحسبان ظروف المهن وملابساتها المعاصرة.

المراجع

[١] الخطيب، محمد بن شحات. *الأصول العامة للتعليم الفني والمهني (دراسة في استراتيجيات التعليم الفني والمهني ومشكلاته)*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ.

[٢] الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. *اللقاء السادس (التعليم الفني والمهني ومستقبل التنمية في المملكة العربية السعودية)*، ملخصات البحوث العلمية. الرياض: جستن، ١٤١٥هـ.

[٣] الهنيدي، جمال محمد محمد. *التربية المهنية والحرفية في الإسلام*. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٢٠هـ.

[٤] النقيب، عبد الرحمن. *الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[٥] الأفريقي، ابن منظور. *لسان العرب*. بيروت: دار المعارف، د.ت.

[٦] مجمع اللغة العربية. *المعجم الوسيط*. الدوحة: دار إحياء التراث الإسلامي، ١٩٨٥م.

[٧] شلبي، رؤوف. *العمل الاقتصادي من وجهة نظر الإسلام*. القاهرة: دار الاعتصام، ١٣٩٩هـ.

[٨] المصري، عبد السميع. *مقومات العمل في الإسلام*. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٢هـ.

[٩] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤٠٤هـ.

[١٠] الألباني، محمد ناصر الدين. *ضعيف الجامع الصغير*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

[١١] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *الجامع الصحيح*. استانبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ.

[١٢] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. استانبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ.

[١٣] Donald Sanzotta. *Motivational Theories & Applications for Managers*. New York: Am Acom, 1977.

[١٤] الشنقيطي، محمد أمين. *أضواء البيان*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤٠٣هـ.

[١٥] الثعالبي، عبد الرحمن بن محمد. *جواهر الحسان في تفسير القرآن*. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، د.ت.

[١٦] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*. بيروت: دار الشعب، ١٤٠٨هـ.

[١٧] السجستاني، أبو داوود. *السنن*. استانبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ.

[١٨] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داوود*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

[١٩] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *درء تعارض العقل والنقل*. تحقيق محمد رشاد سالم. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠١هـ

[٢٠] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموعة الفتاوى*. مكة المكرمة: الرئاسة العامة لشؤون الحرمين الشريفين، ١٤٠٤هـ.

[٢١] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. بيروت: دار الشروق، ١٣٩٣هـ.

[٢٢] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن ابن ماجة*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ.

[٢٣] ابن حنبل، أحمد. *المسند*. تحقيق أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٧هـ.

[٢٤] النيسابوري، أبو عبد الله الحاكم. *المستدرك*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢٥] قطب، محمد. *مفاهيم ينبغي أن تصحح*. القاهرة: دار الشروق، ١٤٠٨هـ

[٢٦] النووي، يحيى بن شرف. *آداب العالم والمتعلم* (مقدمة كتاب المجموع). طنطا: مكتبة الصحابة، ١٤٠٨هـ.

[٢٧] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٨] الهندي، علي المتقي. *كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

[٢٩] ابن ماجة القزويني، محمد بن زيد. *السنن*. استانبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ.

[٣٠] الترمذي، محمد بن عيسى. *السنن*. استانبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ.

[٣١] ابن حنبل، أحمد. *المسند*. تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرين. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ.

[٣٢] ابن حزم، علي بن أحمد. *رسالة التوقيف على شارع النجاة باختصار الطريق*. ضمن *رسائل ابن حزم الأندلسي*. تحقيق إحسان عباس. الجزء الثالث. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨١م.

[٣٣] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. *المقدمة*. تحقيق علي عبد الواحد وافي. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة، ١٤٠١هـ.

[٣٤] الخطيب، محمد شحات. "التوجيه والإرشاد المهني بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية". *مجلة التربية المعاصرة*. ١٠، ع٢٦ (مارس ١٩٩٣م)، ١٥٥-١٨٤.

[٣٥] الخطيب، محمد شحات. "دراسة تقويمية لتجربة التعليم التقني بالمملكة العربية السعودية". *التعليم الفني والمهني ومستقبل التنمية في المملكة العربية السعودية. ملخصات البحوث العلمية*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض: جستن، ١٤١٥هـ.

[٣٦] الزهراني، أحمد خميس. "التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق، دراسة استطلاعية في منطقة الطائف التعليمية كنموذج مختار". *التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم*. الكتاب السنوي الثاني. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: جستن، ١٤٠٦هـ.

[٣٧] داوود، مايسة بنت محمود محمد. "الأصول التاريخية والسياسية للتعليم الفني." *االتعليم الفني والمهني ومستقبل التنمية في المملكة العربية السعودية. ملخصات البحوث العلمية*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: جستن، ١٤١٥هـ.

[٣٨] الحبيب، فهد إبراهيم. "نحو استراتيجية لتطوير التعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية." *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض (محرم ١٤١٧هـ)، ٣-٤٣-٨٣.

[٣٩] النجار، عبد الوهاب محمد. "النمو البدني وتنمية المهارات الحركية لتلاميذ المرحلة الابتدائية." *التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ*. الكتاب السنوي الثالث، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: جستن، ١٤٠٦هـ.

[٤٠] الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي. بغداد: وزارة الأوقاف، ١٤٠٠هـ.

[٤١] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٨٨هـ.

[٤٢] الهيثمي، على بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.

[٤٣] ابن حنبل، أحمد. *المسند*. القاهرة: مطبعة الحلبي، ١٤٠٢هـ.

[٤٤] الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[٤٥] الألباني، محمد ناصر الدين. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

[٤٦] ابن سعد، محمد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، ١٤٠٠هـ.

[٤٧] الطبري، أحمد بن عبد الله. *الرياض النضرة في مناقب العشرة المبشرين بالجنة*. بيروت: دار الندوة الجديدة، ١٤٠٨هـ.

[٤٨] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

[٤٩] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

The Islamic Basis of Vocational Education

AbdulAziz A.Al-mohaimeed
Assistant Professor .Department of Education
College of Social Sciences .Imam Mohammed Bin Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This is a study aimed at describing and analyzing what the resourses of Islamic education include about vocational education, especially the Quranic verses and the sayings of the Prophet, peace be upon him, in addition to the explanations of these verses and sayings which had been written by some Muslim scholars in the past.

In accordance with the main objective of this study, which is tracing the Islamic bases of vocational education, some concepts, principles, values and facts have been discussed, such as the Islamic interpretation of human behavior and work, worship and work in building and maintaining life, and the relation between human abilities ,talents and natural recourses of energy. Thirteen main Islamic bases of vocational education have been derived from the Islamic education literature pertaining to this subject.

Finally, some recommendations were made in the light of the study with the purpose of building vocational education policies, goals curricula, and practices on the Islamic basis and concepts of this field of education, and further studies were suggested.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٤٩-٥٨٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

نظرية التوزيع: دراسة اقتصادية فقهية

إبراهيم بن عبد الرحمن آل عروان
أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٧/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/١١/١٧هـ)

ملخص البحث. تعد نظرية التوزيع إحدى النظريات الهامة عند الاقتصاديين، حيث يتم بموجبها توزيع عائدات الدخل الكلي على عناصر الإنتاج التي أسهمت في تحقيقه، وهذا ما يمثل عند الاقتصاديين أول محددات التنمية الاقتصادية.

وقد تمت دراسة هذه النظرية في ثلاثة مباحث وخاتمة، حيث بينت في المبحث الأول المراد بنظرية التوزيع وبيان الموقف منها، ثم ذكرت في المبحث الثاني عناصر الإنتاج والطلب عليها؛ أما المبحث الثالث فقد جعلته في تحديد أثمان عناصر الإنتاج وحكمها في الفقه الإسلامي، ثم ختمت بعد ذلك بخاتمة اشتملت على أهم نتائج البحث.

المقدمة: أهمية البحث

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد

تعد نظرية التوزيع إحدى الركائز الهامة في علم الاقتصاد ، حيث يتم بموجبها توزيع الدخل الذي تم الحصول عليه من عمليات الإنتاج المختلفة (سواء كان ذلك الإنتاج في مجال التجارة أو الزراعة أو الصناعة أو في قطاع الخدمات) على عناصر الإنتاج التي أسهمت في تحقيقه (وهي الأرض والعمل ورأس المال والتنظيم).

ويأتي الاهتمام بهذه النظرية عند الاقتصاديين على اعتبار أن توزيع عائدات الدخل الكلي على عناصر الإنتاج هو أول محددات التنمية الاقتصادية لأي مجتمع من المجتمعات [١ ، ص١٦٣ ؛ ٢ ، ص١٨٣].

ونظرا لهذه الأهمية (أهمية التوزيع ونظريته عند الاقتصاديين) اخترت الكتابة فيه لأبين حكمه في الفقه الإسلامي ، على اعتبار أن ذلك يسهم في مباحث الاقتصاد الإسلامي ، الذي يستوعب كافة قضايا الاقتصاد ومشكلاته ، ويضع لها الحلول الصحيحة لأنه فقه بني على شريعة سمحة مطهرة جاءت لتحقق مصالح العباد في العاجل والمعاد.

وعليه سنعرض في هذه الدراسة ، لتعريف نظرية التوزيع وبيان المراد بها عند الاقتصاديين ، ثم نعرض لعناصر الإنتاج والطلب عليها ، ثم بيان كيفية تحديد أثمانها بناء على هذه النظرية ، وحكم ذلك في الفقه الإسلامي. بعد ذلك نختم بملخص للبحث يشتمل على أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

وسيكون منهج الدراسة مقارنا بين مباحث نظرية التوزيع عند الاقتصاديين ، ثم بيان حكم تلك المباحث في الفقه الإسلامي المقارن بين المذاهب الأربعة ، حيث ستتم دراسة كل مبحث في مظانه من كتب الفقه المعتمدة.

كما سيتم عزو الآيات إلى سورها من القرآن الكريم ، وسيتم تخريج الأحاديث تخريجا علميا ، فما كان منها في *الصحيحين* أو أحدهما اكتفيت به ، وما كان بخلاف ذلك نقلت الحكم عليه من علماء الحديث.

والله نسأل التوفيق ، والسداد ، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المبحث الأول: التعريف بنظرية التوزيع وبيان الموقف منها

المطلب الأول: في التعريف بنظرية التوزيع

يعرف الاقتصاديون نظرية التوزيع بأنها النظرية التي تبحث في كيفية تحديد أسعار (أثمان) خدمات عناصر الإنتاج التي تسهم في العمليات الإنتاجية المختلفة وتوزيعها، كما أنها تبحث في الطريقة التي تتفاعل بها الظروف المحددة للطلب والعرض لتلك العناصر، عند تحديد أسعارها [٣، ص ٢٦٣؛ ٤، ص١٦٩].

بمعنى أن هذه النظرية تبين كيفية توزيع الدخل القومي كأنصبة محددة على خدمات عناصر الإنتاج الأربعة وهي: الأرض والعمل، ورأس المال والتنظيم، وهذا ما يعرف عند الاقتصاديين بالتوزيع الوظيفي للدخل القومي.[١]

أي أن نظرية التوزيع الوظيفي للدخل تبين كيفية توزيع الدخل على خدمات عناصر الإنتاج توزيعا وظيفيا وفقا لما تؤديه خدمة كل عنصر على حدة من وظيفة معينة في العمليات الإنتاجية المختلفة [٥، ص٤٦١؛ ١، ص١٦٣]. بغض النظر عن ملكية الأفراد لتلك العناصر من عدمها.

المطلب الثاني: في بيان الموقف من هذه النظرية

في الوقت الذي يعتد النظام الرأسمالي بهذه النظرية ويحفل بها على اعتبار أنها إحدى الركائز الهامة في علم الاقتصاد، حيث يتم بموجبها تحديد أثمان خدمات عناصر الإنتاج، ودراسة عوامل الطلب والعرض لخدمات تلك العناصر، وذلك بهدف زيادة الإنتاج، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة التوزيع على خدمات عناصر الإنتاج، وهي الأرض، والعمل، ورأس المال، والتنظيم.

---

١ وهو بخلاف التوزيع الشخصي للدخل عند الاقتصاديين، والذي يبين كيفية توزيع الدخل على أفراد المجتمع، ويبحث في الأسباب المؤدية إلى تفاوت الدخل بينهم، ويعتمد في ذلك على دراسة العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية [١، ص١٦٤].

نرى أن النظام الاشتراكي لا يعتد بهذه النظرية ولا يحفل بها لأنها لا تتفق مع مبادئه ومسلماته والتي من أولها إلغاء الملكية الخاصة، وهذا يستلزم إلغاء عناصر الإنتاج ما عدا عنصر العمل والذي لا يعترف هذا النظام بغيره، مصدرا لاكتساب الحقوق والحصول على الدخل [٦، ص١٠٢ ؛ ٧، ص٤٠٧]، لأن بقية العناصر الثلاثة تعود إلى الملكية الخاصة- وهي ملغاة- وعليه فلا مكان لهذه النظرية بمفهومها الرأسمالي في هذا النظام.

أما الفقه الإسلامي، فهو يقر هذه النظرية ماعدا الفائدة المأخوذة كسعر أو ثمن على عنصر رأس المال لأنها ربا محرم، وقد جاء الشرع المطهر بإلغاء الفائدة الربوية لقوله تعالى: ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾ (سورة البقرة، الآية ٢٧)، وبالتالي فلا مكان لهذه الفائدة في الفقه الإسلامي.

أما بقية الأنصبة المحددة كأثمان أو أسعار لخدمات عناصر الإنتاج الأخرى، فهو يقرها من حيث المبدأ، لأنه يعطي كل ذي حق حقه وكل ذي نصيب نصيبه، إذا كان ذلك الحق أو النصيب لا يتعارض مع أصول الشرع وقواعده العامة وهو ما سنوضحه في المباحث التالية.

المبحث الثاني: عناصر الإنتاج والطلب عليها

المطلب الأول: في عناصر الإنتاج

اختلف الاقتصاديون القدماء والمعاصرون في تحديد عناصر الإنتاج، فبينما حددها القدماء بعنصرين فقط هما: الأرض والعمل، حددها البعض الآخر منهم بثلاثة عناصر هي: الأرض، والعمل، ورأس المال. أما المعاصرون، فقد حددوها بأربعة عناصر هي: الأرض، والعمل، ورأس المال، والتنظيم [٤، ص٢٠ ؛ ٨، ص٢٥].

ويعود سبب الاختلاف بينهم في تحديد تلك العناصر إلى أن القدماء[٢] منهم يرجعون عنصر رأس المال إلى الأرض وعنصر التنظيم إلى العمل، وهذا بخلاف المعاصرين الذين يرون أن رأس المال عنصر مستقل بذاته عن الأرض، وأن التنظيم عنصر مستقل بذاته عن العمل، وعليه تكون عناصر الإنتاج عندهم أربعة عناصر يتم توزيع الدخل على خدماتها وهي: الأرض والعمل ورأس المال والتنظيم، وهذا ما سنوضحه في الآتي:

العنصر الأول: الأرض (وعائدها الريع)

يطلق الاقتصاديون على عائد الأرض الريع إذا أسهمت في الإنتاج ويشمل هذا العنصر عندهم، جميع الثروات والمصادر الطبيعية التي على سطح الأرض أو في باطنها، كالمياه، والبحار، والأنهار، والغابات، والثروات الحيوانية والسمكية والنباتية. كما يشمل الثروات النفطية والمعدنية والمناجم ويدخل في هذا العنصر أيضا عندهم الهواء والفضاء المحيط بالأرض [٤، ص٢١؛ ١١، ص٤].

ويختلف هذا العنصر عند الاقتصاديين عن غيره من العناصر الأخرى، لأنه لا يلزم دفع أية نفقات من قبل المجتمع للحصول على ثروات هذا العنصر وموارده الطبيعية الداخلة في العمليات الإنتاجية المختلفة لأنها هبة من الله تعالى [٨، ص٢٥؛ ٣، ص٢٨٢]، وعليه فإن جميع ما يحصل عليه من ريع نتيجة لإسهام هذا العنصر في الإنتاج يعد ربحا وزيادة في ثروة المجتمع، وهذا بخلاف بقية عناصر الإنتاج الأخرى.

ولقد حث الشرع المطهر على عمارة الأرض، واستثمار خيراتها كما قال تعالى: ﴿هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها﴾ (هود، الآية ٦١)، أي طلب منكم عمارتها

---

٢ يطلق هذا المصطلح على الكتاب الاقتصاديين الإنجليز "الكلاسيك" الذين وضعوا اللبنة الأولى لعلم الاقتصاد خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين، ويندرج تحت هذه التسمية كل من آدم سميث، وتوماس روبرت مالثس، ودافيد ريكاردو، وجون ستيوارت ميل، وغيرهم؛ أما المعاصرون فهم الذين جاءوا من بعدهم بدءا بألفرد مارشال الذي توفي عام ١٩٢٤م [٩، ص٦٨؛ ١٠، ص٢٦٣].

[١٢ ، جـ ٣ ، ص١٠٥٩ ؛ ١٣ ، جـ٩ ، ص٥٦] وفق السنن الكونية التي خلقها الله ، ذلك أن الله تعالى خلق الأرض مسخرة مذللة وبث الرزق فيها لعباده كما قال تعالى : ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَة وَبَاطِنَة وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ﴾ (لقمان ، الآية ٢٠).وكما قال تعالى : ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾ (الملك ، الآية ١٥) ، على أن تكون تلك العمارة ، وذلك الاستثمار ، وطلب الرزق وفق الضوابط الشرعية وبذلك يكون حلالا طيبا كما قال تعالى : ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالا طَيِّبا وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴾ (البقرة ، الآية ١٦٨).

وبهذا يظهر جليا أن القرآن الكريم قد دعا إلى استثمار الأرض واستخراج خيراتها في العمليات الإنتاجية المختلفة ، قبل النظريات الاقتصادية الحديثة بمدى طويل وبون شاسع.

العنصر الثاني: العمل (وعائده الأجر)

يعرف الاقتصاديون العمل بأنه الجهد البدني أو الذهني المبذول في العملية الإنتاجية [١١ ، ص٤ ؛ ٣ ، ص ٢٩٨] ويطلقون على عائده الأجر ، أي أن الأجر يدفع في مقابل العمل [٤ ، ص٢٢ ؛ ١٤ ، ص ٣٥٠].

وتتوقف قوة هذا العنصر ومدى فاعليته في العملية الإنتاجية عند الاقتصاديين على عدة عوامل منها [٤ ، ص٢٢]:

أولا : عدد السكان ، فكلما ارتفع عدد السكان ارتفع حجم العمل ودخل المجتمع ، وهذا يسهم بدوره في العملية الإنتاجية عن طريق توافر الأيدي العاملة وانخفاض مستوى الأجور.

ثانيا: مستوى التدريب المهني والفني. فكلما زاد مستوى التدريب ارتفع مستوى الخبرة والأداء ، وهذا بدوره يزيد في جودة المنتجات [١٥ ، ص٦٥ ؛ ١٤ ، ص ٣٥٨].

ثالثا: القوانين التي تنظم ساعات العمل وسن التقاعد وتحفظ حقوق العامل وتبين واجباته تجاه العمل.

ويعد نشاط الإنسان (العامل) وفاعليته الأساس في هذا العنصر، ولهذا فهو عند الاقتصاديين الطاقة الاقتصادية الأولى، وأساس التقدم الاقتصادي والاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات [١٦، ص ٧٥].

ولقد حث الشرع المطهر على العمل ورغب فيه وجعل الكسب الذي يأتي عن طريقه من خير الكسب الذي يحصل عليه الإنسان، كما قال عليه الصلاة والسلام: "ما أكل أحد طعاما قط خيرا من أن يأكل من عمل يده"، [٣] وكما أنه جعل العمل سببا للمغفرة كما قال عليه الصلاة والسلام: "من أمسى كالا من عمل يده أمسى مغفورا له"، [٤] إذا كان ذلك العمل مشروعا ولم يقترن بمعصية، لأن الإنسان يغنى نفسه ومن تحت يده بالعمل، بدلا من سؤال الناس واستجدائهم الذي حرمه الإسلام على الإنسان إذا كان له كسب يغنيه عن ذلك. قال عليه الصلاة والسلام: "لأن يحتطب أحدكم حزمة على ظهره خير من أن يسأل أحدا فيعطيه أو يمنعه" متفق عليه. [٥]

وهذا يشمل الإنسان على وجه العموم سواء كان رجلا أو امرأة كما قال تعالى: ﴿لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا اكْتَسَبْنَ وَاسْأَلُوا اللَّهَ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيما﴾ (النساء، الآية ٣٢).

العنصر الثالث: رأس المال (وعائده الفائدة)

يعرف الاقتصاديون رأس المال بأنه المال الناتج من عمليات إنتاجية سابقة، والذي يستخدم لإنتاج سلع جديدة، ويشمل هذا العنصر عندهم ما يلي:

١- المباني والمصانع والآلات.

---

٣ أخرجه البخاري في كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده. م١ [١٧، جـ٣، ص٧٤].

٤ أخرجه المنذري في *الترغيب والترهيب* [١٨، جـ٢، ص٥٢٤]. وقد ذكره الألباني في *ضعيف الجامع الصغير* [١٩، جـ٥، ص١٧٨].

٥ أخرجه البخاري واللفظ له في كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده، م ١ [١٧، جـ٣، ص ٧٥] ومسلم في كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس [٢٠، جـ٣، ص ٩٧].

٢- المواد الأولية ونصف المصنعة.

٣- السلع المخزونة [١٥ ، ص٦٤].

أي أن عنصر رأس المال يشمل عندهم جميع الأموال المستغلة في عملية الإنتاج والناتجة من عمليات سابقة، سواء كانت أموالا عقارية أو منقولة كالأجهزة، والأدوات، والمعدات، والآلات، والمواد الأولية أو نصف المصنعة وكذلك السلع المخزونة [٨، ص٢٥ ؛ ١١ ، ص٤].

وينقسم رأس المال بناء على هذا إلى قسمين:

الأول: رأس مال ثابت مثل المصانع والإنشاءات.

الثاني: رأس مال منقول مثل المواد الأولية والأجهزة والمعدات وما في حكمها [١٥ ، ص٦٥].

ويطلق الاقتصاديون على عائده الفائدة ويعدونه عنصرا هاما لما له من فوائد مباشرة على العمليات الإنتاجية والتي من أهمها:

١- زيادة كمية الإنتاج من السلع التي تلبي طلب المستهلكين.

٢- إنتاج أنواع من السلع الجديدة التي تحقق رغبة المستهلكين وحاجاتهم.

٣- توفير المزيد من ساعات الراحة للعاملين عن طريق توافر المزيد من الإنتاج ومتطلباته التقنية والإدارية [١ ، ص ٢٨].

وقد ذهب الفقهاء [٢١ ، جـ٣، ص١٩٦ ؛ ٢٢ ، ص١٢٢ ؛ ٢٣، جـ١ ، ص٣٩٧ ؛ ٢٤ ، جـ٣، ص ص٤٥ –٤٦ ؛ ٢٥ ، جـ٣، ص٣٠٥ ؛ ٢٦ ، ص٢٦٧]، إلى أن رأس المال يشمل الأعيان والمنافع في الفقه الإسلامي خلافا للحنفية.[٦] ومعنى هذا أن جميع ما يصح تموله شرعا من العقارات، أو المنقولات كالنقود، والآلات، والأجهزة، والمعدات، والناقلات، والأدوات، بالإضافة إلى المنافع يمكن أن يكون محلا للأنشطة الإنتاجية المختلفة في الفقه الإسلامي، سواء كانت تلك الأنشطة تجارية، أو صناعية، أو

---

٦ لأنهم لا يعدون المنافع مالا [٢٧ ، جـ٢ ، ص٤٤ ؛ ٢٨ ، جـ٢ ؛ ص٣٦].

زراعية، أو في قطاع الخدمات، على أن يكون لرأس المال حصة من الأرباح إن كان نقدا أو الأجر إن كان بخلاف ذلك، ولا يصح أخذ الفائدة على رأس المال نظير إسهامه في الإنتاج إذا كان نقدا، لأن الفائدة من الربا المحرم في الإسلام.

العنصر الرابع: التنظيم (وعائده الربح)

ويقصد به الإدارة المتبعة لتحقيق الإنتاج المطلوب بأقل التكاليف للحصول على أكبر عائد ممكن من الأرباح في العمليات الإنتاجية المختلفة عن طريق فرد أو مجموعة من الأفراد، ويطلق على عائده الربح [٣، ص ٢٨ ؛ ١، ص ٣٠].

ونظرا لأهمية التنظيم فقد عده الاقتصاديون المعاصرون عنصرا مستقلا بذاته عن عنصر العمل الذي ينصرف في مفهومهم إلى العمل في المنشآت الإنتاجية لا الإدارية، وبهذا يصبح المنظم (فردا كان أو جماعة) مسؤولا مسؤولية مباشرة عن العملية الإنتاجية لأنها تعتمد عليه اعتمادا كليا في نجاحها أو فشلها، ذلك أن هذا العنصر هو المسؤول عن النظم الإدارية التي تحقق الوفاء بالعقود والالتزامات التي تبرمها المؤسسة الإنتاجية مع الأفراد أو المؤسسات أو الشركات، كما أنه المسؤول عن اتخاذ كافة القرارات المتعلقة بالسلع المراد إنتاجها وتحديد نوعيتها وكمياتها ومواصفاتها وكذلك هو المسؤول عن الإجراءات المتعلقة بوسائل الإنتاج، والتخزين والتسويق والتوزيع، كما أنه المسؤول عن المواءمة والموازنة بين بقية عناصر الإنتاج الأخرى بهدف إتقان العمل الذي يؤدي إلى نجاح العملية الإنتاجية [٥، ص١٦٣].

وإتقان العمل عن طريق الإدارة السليمة وفق الخطط المدروسة التي تؤدي إلى نجاح العمليات الإنتاجية أمر مطلوب شرعا لقوله عليه الصلاة والسلام: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه،" [٧] وإتقان العمل المشار إليه في الحديث يستلزم وجود منظم مسؤول

---

٧ أخرجه البيهقي في شعب الإيمان [٢٩، جـ٤، ص ٣٣٤]، رقم ٥٣١٢، ويرى الألباني أن الحديث حسن بمجموع طرقه، انظر *السلسلة الصحيحة* [٣٠، جـ٣، ص١٠٦]، و*صحيح الجامع الصغير* [٣١، جـ٢، ص١١٤]، و*الدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة* للسيوطي [٣٢، ص ٨٨].

يخول كافة الصلاحيات الإدارية التي تمكنه من الإشراف ومتابعة الإنتاج في جميع مراحله واتخاذ جميع القرارات التي يراها مناسبة لمصلحة الإنتاج، وبهذا يكون المنظم راعيا لهذا الإنتاج ومسؤولا عنه ليس أمام من خوله الصلاحيات فقط بل أمام الله تعالى قبل ذلك، إذا ما قصر في مسؤوليته كما قال عليه الصلاة والسلام: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" الحديث.[٨]

وبهذا يتفق الاقتصاد الوضعي مع الفقه الإسلامي على أهمية هذا العنصر الذي يعطي المنظم كافة الصلاحيات في مقابل تحمل جميع التبعات المترتبة على إدارته.

إلا أن الفقه الإسلامي يسمو ويعلو في جانب المسؤولية التي لا تقتصر على المسألة أمام البشر كما هو الحال في الاقتصاد الوضعي بل تتعدى ذلك إلى المسألة أمام الله تعالى، وهذا مما يحدو المنظم إلى إتقان عمله والتفاني فيه حتى لا يرجع شيء من فشل الإنتاج إلى التقصير أو التفريط في إدارته. فيتحمل تبعات ذلك الفشل في الدنيا والآخرة.

المطلب الثاني: في الطلب على عناصر الإنتاج

يصف الاقتصاديون الطلب على عناصر الإنتاج بأنه طلب مشتق، لأنه لا يحتاج إلى عناصر الإنتاج في ذاتها وإنما يحتاج إليها بقدر إسهامها في إنتاج السلع والخدمات الاستهلاكية التي تلبي احتياجات الناس ورغباتهم، وهذا يعنى أن الطلب على عناصر الإنتاج مشتق من الطلب على الإنتاج نفسه [٢٣، ص١٦٥؛ ٧، ص٤١٥؛ ٤، ص١٦٩].

فالطلب على الأرض الزراعية مشتق من الطلب على الحبوب، والفواكه، والخضار، وغيرها من المنتجات الزراعية التي تسهم الأرض في إنتاجها.

والطلب على الأرض العقارية مشتق من الطلب على الوحدات السكنية أو المنشآت التجارية والصناعية، سواء كان ذلك الطلب للتملك، أو الإيجار، أو الاستثمار،

---

٨ أخرجه البخاري في كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، م[١٧، جـ٢، ص ص٥-٦]، ومسلم في كتاب الإمارة، باب فضيلة الإمام العادل [٢٠، جـ٦، ص٨].

ويتناسب ثمن خدمات الأرض تناسبا طرديا مع ثمن منتجاتها، فكلما زاد ثمن الخدمات زاد ثمن المنتجات، وكذلك الحال بالنسبة لمقدار المنتجات فكلما زاد مقدار المنتجات زاد الثمن الذي يدفع في مقابل الخدمات.

وكذا الطلب على العمل مشتق من الطلب على العمال الذين يسهمون بمهاراتهم وخبراتهم في إنتاج السلع والخدمات المختلفة التي تلبي وتشبع رغبات وحاجات المستهلكين، ويتناسب الأجر الذي يأخذونه في مقابل العمل طرديا مع الإنتاج الذي يقدمونه في المجال الذي يعملون فيه [١٤ ، ص ٣٥٠].

وكذا الطلب على رأس المال في صوره المختلفة مشتق من الطلب على المنشآت، والأجهزة، والمعدات، والآلات، والأدوات التي تسهم في إنتاج السلع التي يتطلبها المجتمع لتلبية حاجات أفراده، ويتحدد ثمنها بقدر ما تسهم به من إنتاج في هذا المجال [٧، ص ٤١٥].

وكذا الطلب على عنصر التنظيم مشتق من الطلب على الإدارة المؤهلة ذات الخبرة والاختصاص، سواء تمثلت تلك الإدارة في فرد أو مجموعة، والتي تسعى إلى تحقيق الإنتاج المطلوب بأقل التكاليف الممكنة مع توفير السلع أو الخدمات للمستهلكين بجودة عالية وسعر منافس، ويتناسب ثمن خدمات هذا العنصر بقدر ونوع الإنتاج الذي يحققه.

ويلاحظ أنه يحكم الطلب على عناصر الإنتاج ما يحكم الإنتاج نفسه من ناحية العرض والطلب، فزيادة العرض من عناصر الإنتاج يقلل الطلب عليها وهذا يؤدي إلى انخفاض ثمن خدماتها، كما أن نقص العرض من عناصر الإنتاج يزيد الطلب عليها وهذا يؤدي إلى ارتفاع ثمن خدماتها.

كما أن الطلب على عناصر الإنتاج يتأثر بالعلاقة بين العناصر نفسها ومدى الترابط بينها في عملية الإنتاج، وإمكانية إحلال بعضها محل البعض الآخر، مما يؤدي إلى التأثير على أثمان خدماتها. ولهذا فإن لأثمان عناصر الإنتاج تأثيرا مباشرا بعضها على بعض، كما أن لها تأثيرا على أحد العناصر إذا كان مطلوبا على وجه التحديد [٧، ص ٤١٦ ؛ ٥، ص ص٦٨-٦٩].

المبحث الثالث: تحديد أثمان خدمات عناصر الإنتاج وحكمها في الفقه الإسلامي

المطلب الأول: تحديد الريع وهو نصيب الأرض وبيان حكمه في الفقه الإسلامي

الفرع الأول: تحديد الريع عند الاقتصاديين

ظهرت عدة نظريات عند الاقتصاديين القدماء والمحدثين تبين تحديد الريع وهو نصيب ما أسهمت به الأرض في العملية الإنتاجية، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات.

أولا: نظرية ريكاردو. [٩] عرف ريكاردو الريع بأنه "جزء من ناتج الأرض يدفع لمالكها مقابل قوى الأرض الأصلية التي لا تهلك" [٩، ص ٥١٨].

وبناء على هذا التعريف يتحدد الريع ويستمد من دخل الأرض وما حوته من موارد طبيعية يسهم الإنسان في إيجادها [١، ص١٩٥].

ويقوم أساس هذه النظرية على الريع التفاضلي الفائض الذي ينشأ من تفاوت خصوبة الأرض من موقع إلى آخر، وهذا الفائض هو ثمن الخصوبة أو موقع الأرض.

وقد عد ريكاردو هذا التفاوت سببا مباشرا في دفع الريع من عدمه، لذلك فقد سمى الأرض غير الخصبة بعديمة الريع [١٠، ص ١٩٧ ؛ ٧، ص٤٤٨].

وقد بنى ريكاردو نظريته على أساس أن العرض الكلي للأرض ثابت لا يتغير وهو بخلاف السكان الذين يتغير عددهم بازدياد مستمر، وهذا يعني عنده أن طلبهم على الغذاء

---

٩ دافيد ريكاردو ١٧٧٢-١٨٢٣م من علماء الاقتصاد البارزين، سار على نهج آدم سمث واهتم بأعماله فقام بشرحها وتوضيحها. نشأ في أسرة يهودية هولندية استوطنت إنجلترا، واشتغل سمسارا في بورصة لندن للأوراق المالية، مثلما فعل والده، واستطاع أن يجمع لنفسه ثروة طائلة في فترة وجيزة، ثم أصبح من ملاك الأراضي، ثم نجح في أن يكون عضوا في مجلس العموم البريطاني، له عدد من الكتب، أشهرها "مبادئ الاقتصاد السياسي والضرائب،" وله عدد من المقالات التي يعرض فيها نظرياته التي تقوم على التحليل والاستنباط، توفي عن إحدى وخمسين سنة [١٠، ص١٩٣].

في ازدياد مستمر أيضا، وعليه فلابد من توافر فائض من الريع يقابل تلك الزيادة في عدد السكان، وليتحقق ذلك عنده افترض ما يلي [١ ، ص١٩٨]:

١- وجود منافسة على الأرض على المدى الطويل.

٢- أن للأرض قوى أصلية لا تهلك.

٣- أن الريع هو ما يدفع مقابل استخدام تلك القوى الأصلية للأرض.

٤- أن العرض الكلي ثابت، لذلك فهو عديم المرونة وغير قابل للاستجابة إلى أي تغيير نحو الزيادة.

٥- أن الأرض لا تستعمل إلا لزراعة محصول واحد فقط.

٦- أن الأراضي الخصبة تزرع أولا ثم التي تليها في الخصوبة، ولا يوجد الريع إلا عند اختلاف الخصوبة بين أرض وأخرى.

٧- إن تناقص الغلة في استمرار دائم، وإن عدد السكان في ازدياد مستمر [١ ، ص١٩٨].

وقد وجه الاقتصاديون عدة انتقادات إلى هذه النظرية منها ما يلي [٥ ، ص ص٥٦٢-٥٦٣ ؛ ١٠ ، ص١٩٧]:

١- أن وصف ريكاردو للقوى الإنتاجية للتربة بأنها أصلية ولا تهلك غير صحيح، لأنها قابلة للهلاك.

٢- أن افتراض المنافسة على الأرض على المدى الطويل فقط يتنافى مع الواقع، لأن الريع ينشأ من المنافسة على المدى القصير أيضا.

٣- أن التقدم الفني والعلمي والتنظيمي يؤدي إلى عدم دقة واطراد قانون تناقص الغلة كما هو متحقق في البلدان المتقدمة.

٤- أن افتراض أن الأرض لا تزرع إلا بمحصول واحد فقط افتراض غير حقيقي، لأن الأرض كأي عنصر من عناصر الإنتاج يمكن أن يكون لها عدة استعمالات أخرى

بديلة، وذلك أن الأرض يمكن أن تستغل بأكثر من محصول زراعي، كما يمكن أن تستغل في الأغراض الاستثمارية، والصناعية المختلفة.

٥- أن الريع يؤثر على السعر وبهذا لا يكون مجرد نتيجة له لأنه يدخل ضمن تكاليف الإنتاج الأخرى.

هذه الانتقادات دعت بعض علماء الاقتصاد إلى أن يضيفوا إلى نظرية ريكاردو بعض العناصر التي تشبه الأرض في عدم المرونة [١٠] فأتى مارشال بنظرية شبه الريع.

ثانيا: نظرية شبه الريع لمارشال [١١] [٣، ص٢٩٤ ؛ ٤ ، ص١٩٥]. أضاف مارشال إلى نظرية ريكاردو رأس المال الثابت قياسا على عنصر الأرض مثل الآلات والمعدات والمباني، وقال بأن رأس المال الثابت عديم المرونة على المدى القصير مثله في ذلك مثل الأرض وسمي الفائض أو الدخل منه شبه ريع تمييزا له عن ريع الأرض [١ ، ص٢٠٨].

بعد هذه النظرية جاء الاقتصاديون المحدثون فوسعوا مفهوم نظرية شبه الريع، وقالوا إن ثبات العرض أو عدم المرونة ينسحب على بقية عناصر الإنتاج الأخرى [١٤ ، ص٣٦٦]، خاصة على المدى القصير فلا معنى لقصرها على عنصر الأرض أو رأس المال الثابت، وهذا ما دعاهم إلى القول بنظرية تحديد الريع بتوازن العرض والطلب.

---

١٠ الأرض عديمة المرونة تعني أنه لا يمكن إنتاج المزيد من الأرض في مقابل زيادة الطلب عليها [٥، ص ص٥٥٧ ؛ ٩، ص ٤٢٨].

١١ ألفريد مارشال ١٨٤٢-١٩٢٤م، من كبار علماء الاقتصاد، شغل عدة مناصب علمية، منها منصب رئيس قسم الاقتصاد السياسي في جامعة كمبرج، ثم مدير جامعة بريستول بإنجلترا، ثم قضى فترة في كلية باليول بأكسفورد، وقد تخرج على يديه عدد من علماء الاقتصاد البارزين منهم كنز، كما أن الفضل يعود إليه في تأسيس مدرسة كمبرج الاقتصادية التي تعد من أشهر مدارس الاقتصاد العالمية حتى اليوم، له كتاب "مبادئ الاقتصاديات" والذي يحتوي على أغلب أعماله، توفي عن اثنتين وثمانين سنة [١٠ ، ص ٢٦٧].

ثالثا: نظرية تحديد الريع بالعرض والطلب (ريع الندرة). عرّف الاقتصاديون المحدثون الريع بناء على هذه النظرية بأنه "ما يدفع نظير استعمال الأرض، ويتحدد ذلك بعرض الأرض والطلب عليها" [١ ، ص٢٠٥ ؛ ٥ ، ص٥٦٤ ؛ ٣ ، ص٢٨٤].

وهذه النظرية مبنية على نظرية العرض والطلب المعروفة، وعليه فإذا ارتفع الطلب على منتجات الأرض ارتفع الطلب على الأرض، وهذا يؤدي إلى ارتفاع الريع، وإذا انخفض الطلب على منتجات الأرض انخفض الطلب على الأرض وهذا يؤدي إلى انخفاض الريع على اعتبار ثبات المعروض من الأرض مع إتاحة شروط المنافسة، وهذا ما يسميه الاقتصاديون بريع الندرة [١ ، ص ٢٠٥ ؛ ٥ ، ص ٥٦٤ ؛ ٣ ، ص ٢٨٤].

رابعا: نظرية تحديد الريع وإيراد التحول. المقصود بإيراد التحول في هذه النظرية عند الاقتصاديين المحدثين هو "ما يحصل عليه أي عنصر من عناصر الإنتاج من تحول استعماله إلى عنصر آخر بديل" [١ ، ص ٢٠٧]. ويتحدد الريع بناء على هذه النظرية ما يكسبه أي عنصر من عناصر الإنتاج (سواء كان الأرض، أو العمل، أو رأس المال، أو التنظيم) عندما يتم تحويل استعماله مما هو مستعمل فيه فعلا إلى استعمال آخر بديل، والفرق أو الزيادة الناشئة عن هذا التحول في الاستعمال هو ما يطلق عليه إيراد التحول [١ ، ص٢٠٧].

يظهر من استعراض النظريات السابقة أن الاقتصاديين لم يتفقوا على مفهوم محدد للريع، كما يظهر مدى الاضطراب والغموض الذي وقعوا فيه عند تحديد ثمن العناصر التي تشترك في هذا الريع، ففي حين يرى ريكاردو أن الريع يتحدد بثمن عنصر واحد فقط من عناصر الإنتاج وهو الأرض، نرى مارشال يضيف إليه ثمن عنصر آخر هو رأس المال، ثم يأتي بعد ذلك الاقتصاديون المحدثون فيدخلون ثمن بقية عناصر الإنتاج الأخرى ضمن هذا المفهوم.

وهم مع هذا الاختلاف والاضطراب في تحديد الريع قد درجوا على جعل الريع عائدا لثمن عنصر الأرض فقط بصفتها أحد أهم عناصر الإنتاج [٢ ، ص٢١٥].

الفرع الثاني: بيان حكم الريع في الفقه الإسلامي

اتضح أن مفهوم الريع السائد أو الدارج عند الاقتصاديين هو ثمن أو نصيب الأرض من العملية الإنتاجية، ولبيان حكمه في الفقه الإسلامي (أي بيان حكم أخذ ذلك الثمن أو النصيب من إسهام الأرض في العمليات الإنتاجية) يحسن التعرف على معنى الريع الاصطلاحي والمراد به عند الفقهاء، ومدى اتفاق ذلك المعنى أو اختلافه عن المفهوم السائد عند الاقتصاديين. وبذلك يتسنى بيان حكمه في الفقه الإسلامي وهو ما سنوضحه في ما يلي:

أولا: معنى الريع والمراد به عند الفقهاء. الرَّيع في اصطلاح الفقهاء هو الغلة الناتجة من استغلال الأرض، كالزرع والثمرة والأجرة [٣٤، ص١٨٥؛ ٣٥، جـ٢٣، ص٢٠٦؛ ٣٦، جـ٢، ص١٩٥]. وهو بهذا لا يخرج عند الفقهاء عن معناه اللغوي لأنه في اللغة بمعنى الزيادة والنماء [٣٧، ص٢٠١؛ ٣٨، ص٢٤٨]، وحقيقة الريع هي الزيادة والنماء المتفرع عن أصله.

إذن فالمراد بالريع عند الفقهاء هو ما يخرج من الأرض نتيجة لاستغلالها في العمليات الإنتاجية المختلفة، وهذا الريع يكون بمثابة الفائدة أو النصيب الذي يجوز أخذه شرعا كثمن زائد أو نامٍ عن أصله وهو الأرض التي استغلت في العملية الإنتاجية، سواء كان ذلك الثمن في شكل زرع أو ثمرٍ أو أجرة.

ثانيا: أبرز صور عقود الريع في الفقه الإسلامي. لقد أجاز الشرع المطهر أخذ الريع كثمن زائد أو نامٍ عن استغلال الأرض في بعض العقود الإنتاجية وهذا ما سنوضحه في العقود التالية:

١- *عقد المساقاة.* المساقاة مأخوذة من السقي. وهي أن يدفع شخص شجره إلى آخر ليقوم بسقيه وعمل ما يحتاج إليه بجزء معلوم من ثمره [٣٦، جـ٣؛ ص٢٧١؛ ٣٩، جـ٥، ص٣٩١؛ ٤٠، ص٣٩٤].

وقد ذهب إلى جوازها المالكية، [١٢] والشافعية، [١٣] والحنابلة، [١٤] وأبو يوسف، ومحمد بن الحسن من الحنفية، [١٥] لما روى عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: "عامل رسول الله صلى الله عليه وسلم أهل خيبر بشطر ما يخرج منها من زرع أو ثمر،" متفق عليه. [١٦]

ويعد عقد المساقاة من عقود الإنتاج الزراعي الهامة كما أنه يمثل صورة من عقود الريع في الوقت نفسه، ذلك أن المزارع الذي لا يتمكن من توفير المياه اللازمة لسقيا شجره يستطيع أن يدفعه إلى آخر ليقوم بسقيه وعمل ما يحتاج إليه بجزء معلوم من ثمره، وهذا الثمر يعد ريعا يأخذ منه المساقي بناء على ما تم الاتفاق عليه عند العقد، الربع أو الثلث أو النصف كثمن عن السقي الذي قام به وتحقق بموجبه هذا الريع.

٢- *عقد المزارعة*. المزارعة هي دفع الأرض إلى من يزرعها ويعمل بها بجزء معلوم مما يخرج منها [٣٩، جـ٥، ص٤١٦؛ ٤٦، جـ٢، ص ٣٠٧؛ ٤٧، جـ٢، ص٨١؛ ٣٥، جـ٣٧، ص٥٠؛ ٣٦، جـ٣، ص٢٦٧].

---

١٢ ولا تجوز عندهم إلا في أصول الثمار الثابتة التي يتكرر ثمرها كالنخيل، والأعناب، والزيتون، والرمان، وما شابه ذلك. انظر: *بداية المجتهد* [٤١، جـ٢، ص٢١٦]، *الكافي* لابن عبد البر [٤٢، جـ٢، ص٧٦٦].

١٣ ولا تجوز عندهم في الجديد إلا في النخيل والعنب؛ أما في القديم فهي جائزة في سائر الأشجار المثمرة. انظر: *كفاية الأخيار* [٤٣، جـ١، ص١٨٩]، *مغنى المحتاج* [٤٤، جـ٢، ص٣٢٣].

١٤ ولا تجوز عندهم فيما ليس له ثمر يؤكل كالقطن. انظر: *هداية الراغب* [٢٦، ص٢٨٩]، و *الإرشاد* [٤٥، ص٢٢٢].

١٥ خلافا لأبي حنيفة الذي يراها باطلة لأنها استئجار لبعض الخارج كما أن الأجرة فيها مجهولة والفتوى على قولهما. انظر: *اللباب* [٢٧، جـ٢، ص٢٣٣]، *والاختيار لتعليل المختار*، م٢ [٢٨، جـ٣، ص٧٩].

١٦ أخرجه البخاري، م١ [١٧، جـ٣، ص١٣٧] في كتاب المزارعة، باب المزارعة بالشطر ونحوه، ومسلم [٢٠، جـ٥، ص٢٦] في كتاب البيوع، باب المساقاة والمعاملة بجزء من الثمر والزرع.

وقد ذهب إلى جوازها المالكية[١٧] [٤٨ ، جـ٢ ، ص ١٩٦ ؛ ٤٩ ، جـ٢ ، ص١١٧]، والشافعية[١٨] [٥٠ ، ص١١٧ ؛ ٥١ ، ص٢٢٧]، والحنابلة [٢٥ ، جـ٣ ، ص٥٤٢ ؛ ٥٢ ، جـ١ ، ص٤٧١]، وأبو يوسف ومحمد بن الحسن من الحنفية[١٩] [٥٣ ، جـ٦ ، ص١٧٥ ؛ ٥٤ ، جـ٦ ، ص ٢٧٥] لحديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما السابق.

ويمثل عقد المزارعة صورة أخرى واضحة من صور الريع في الفقه الإسلامي، حيث يتم استغلال الأرض في عملية إنتاجية من قبل صاحبها في مقابل أن يأخذ المزارع جزءا معلوما مما يخرج منها بناء على ما تم الاتفاق عليه في العقد بينهما، ويكون ذلك الخارج بمثابة الريع الذي يأخذه المزارع كثمن عن الجهد الذي بذله في زراعتها.

٣- *عقد إجارة الأرض.* لا خلاف بين الفقهاء رحمهم الله تعالى في صحة عقد إجارة الأرض البيضاء للاستثمار العقاري، أو التجاري، أو الصناعي، لأنها من جنس الأموال العقارية التي يصح استغلال منافعها بالطرق المشروعة.

كما أن الفقهاء رحمهم الله تعالى ذهبوا إلى صحة عقد إجارة الأرض الزراعية للاستثمار الزراعي إذا كانت الأجرة من الذهب أو الفضة، أو ما يقوم مقامهما من العملات الأخرى، وهذا ما ذهب إليه الحنفية [٥٥ ، جـ٤ ، ص٤١٥ ؛ ٥٤ ، جـ٦ ، ص٢٩]، والمالكية [٣٣ ، جـ٢ ، ص٦٣ ؛ ٥٦ ، جـ٥ ، ص١٤٣]، والشافعية [٢٣ ، جـ١ ، ص ٥١٦ ؛ ٤٤ ، جـ٢ ، ص٣٣٦]، والحنابلة [٣٩ ، جـ٥ ، ص٤٢٩ ؛ ٥٧ ، جـ١ ، ص٤١٠]، لأن العقد يتفق في هذه الحالة عندهم مع إجارة الأرض البيضاء،[٢٠] حيث تكون الأجرة بمثابة

---

١٧ وتجوز عندهم بشرطين: الأول: أن لا تدخل ضمن كراء الأرض بما يمتنع كراؤها به، والثاني: تكافؤ الشريكين في الخارج منها [٤٨ ، جـ٢ ، ص١٦٩ ؛ ٤٩ ، جـ٢ ، ص١١٧].

١٨ على أن تكون تابعة لعقد المساقاة وأن يكون البذر من الملاك [٥٠ ، ص١١٧ ؛ ٥١ ، جـ١ ، ص٢٢٧].

١٩ وهذا بخلاف أبي حنيفة الذي يراها غير جائزة كالمساقاة لأنها استئجار ببعض الخارج كما أن الأجرة فيها مجهولة، والفتوى على قولهما [٥٣ ، جـ٦ ، ص ١٧٥ ؛ ٥٤ ، جـ٦ ، ص ٢٧٥].

٢٠ أما إذا كانت الأجرة مما يخرج من الأرض أو من الطعام (وهو القمح)، سواء كان من الخارج أو من غيره، فقد ذهبوا إلى عدم صحة عقد الإجارة في هذه الحالة على تفصيل يكون التطرق إليه خارج نطاق البحث [٥٥ ،جـ٤ ، ص١٥ ؛ ٥٤ ، جـ٦ ، ص٢٩ ؛ ٣٣ ،جـ٢ ، ص٦٣ ؛ ٥٦ ،جـ٥ ، ص١٤٣ ؛ ٢٣ ، جـ١ ، ص٥١٦ ؛ ٤٤ ،جـ٢ ، ص٣٦٣ ؛ ٣٩ ،جـ٥ ، ص٤٢٩ ؛ ٥٧ ،جـ١ ، ص٤١٠].

الريع الذي يأخذه صاحب الأرض كثمن عن استغلال الأرض من قبل المستأجر الذي يستثمرها في أحد المجالات الاقتصادية المختلفة.

ثالثا: حكم الريع في الفقه الإسلامي. يظهر جليا من خلال استعراض معنى الريع والمراد به عند الفقهاء، وكذلك من خلال العقود التي تمثل بعض صوره في الفقه الإسلامي، أن حكم أخذ الريع كثمن أو نصيب عن مشاركة الأرض في العملية الإنتاجية جائز شرعا، وأنه لا يوجد أي محذور شرعي في أخذه لأنه ثمن أو نصيب يؤخذ عن المشاركة بين صاحب الأرض والمستثمر كما في حال عقدي المساقاة أو المزارعة، أو عوض عن استغلال منافع الأرض كما في حال إجارتها من قبل مالكها على المستثمر، وهذا مما يجوز شرعا إذا تم ذلك وفق الضوابط الشرعية.

كما يظهر مدى تأثر الاقتصاد الوضعي بالفقه الإسلامي في تحديد مفهوم الريع، لأن المعنى السائد والدارج له عند الاقتصاديين لا يخرج عن معناه الاصطلاحي عند الفقهاء.

وهذا ليس بغريب على الفقه الإسلامي الذي ينهل من شريعة سمحة جاءت لتحقق مصالح العباد في المعاش والمعاد.

المطلب الثاني: تحديد الأجر وهو نصيب العمل وبيان حكمه في الفقه الإسلامي

الفرع الأول: تحديد الأجر عند الاقتصاديين

الأجر عند الاقتصاديين هو عائد أو ثمن الجهد المبذول في العمل، سواء كان ذلك العمل بدنيا أو ذهنيا [٩، ص٢٠].

وتمثل الأجور التي تدفع في مقابل خدمات عنصر العمل عند الاقتصاديين الجزء الأكبر من الدخل القومي، كما أنها تمثل عندهم أيضا الجزء الأكبر من تكاليف وحدات الإنتاج المختلفة [٣، ص٢٩٧].

لذلك فقد ظهرت عدة نظريات تبين كيفية تحديد مستوى الأجور التي تدفع كثمن لخدمات عنصر العمل، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

أولا: نظرية حد الكفـــاف. تحدد هـذه النظريـة الأجور التي تدفـع كثمـن لخدمات عنصر العمل بأدنى حد لمستوى المعيشة (وهو ما يسمي بحد الكفاف) لكي لا يتمكن العـامل من الإنجاب إلا بالقدر الذي يضمن استمرار عرض العمل في مقابل الطلب عليه، وتسمى الأجور في هذه الحالة بالأجر الطبيعي أو الثمن الطبيعي للعمل [٥ ، ص٥٢٢].

وقد وجهت بعض الانتقادات لهذه النظرية ومنها [١ ، ص ص ١٨٠-١٨١]:

١- أن ارتفـاع الأجـور لا يـؤدي بالضـرورة إلى زيـادة الإنجـاب مـن قبـل العـامل، ولكنه يؤدي إلى رغبة العامل في تحسين مسـتواه المعيشـي الـذي يؤثـر مستقبلا على مستوى الأجور.

٢- يفترض أن تكون الأجـور متسـاوية بـين العمـال، بنـاء علـى هـذه النظريـة ولكـن الواقـع خـلاف ذلـك، لأن العمـال المهرة يـأخذون أجـورا أعلـى مـن غـيرهم، ولا تسـتطيع النظرية تفسير هذا التفاوت في الأجور بسبب تباين العمال في الكفاية الإنتاجية لأنها أهملت العناية بهذا الجانب.

٣- اهتمت هذه النظرية بجانب العرض وأهملت جانب الطلب، حيث ركزت على العوامل المؤثرة على العرض دون أن تذكر شيئا عن العوامل المؤثرة على الطلب.

ثانيا: نظرية رصيـــد الأجـــور. تحدد هـذه النظريـــــة الأجور التي تدفـع كثمـن لخدمات عنصر العمل من الرصيد المتبقي المخصص من رأس المال للإنفاق على العمال مـن إيرادات العام السابق بعد أن يدفع المنتجون الريع والفوائد والأرباح [١ ، ص١٨٢].

وتفرض هذه النظرية مستوى متغيرا للأجور يتوقف على عاملين:

- الأول: قوة الطلب من جانب المنتجين.
- الثاني: قوة العرض من جانب العمال [٥ ، ص٥٢٤].

وقد وجهت بعض الانتقادات لهذه النظرية ومنها:

١- أن النظريـة لم تبـين الطريقـة الـتي يتـم بموجبها تحديـد رصيـد الأجـور مـن قبـل المنتجين، كما أنها لم تبين كيفية توزيع ذلك الرصيد على العاملين.

٢- من الخطأ أن تعتمد النظرية على رصيد الأجور المقتطع من إيرادات العام السابق، لأن المبالغ التي يمكن توفيرها كرصيد لدفع الأجور ليست ثابتة بل تعتمد على نجاح أو فشل العملية الإنتاجية.

٣- أن النظرية لم تستطع تفسير ظاهرة اختلاف الأجور بناء على تفاوت العمال في الكفاية الإنتاجية لأنها أهملت هذا الجانب [١ ، ص١٨٢].

ثالثا: **نظرية الإنتاجية الحدية للأجور**. تحدد هذه النظرية الأجور التي تدفع كثمن لخدمات عنصر العمل بتفاعل قوى الطلب الكلي على العمل مع قوى العرض الكلي من العمال، فإذا كان العرض ثابتا فإن الذي يحكم تحديد الأجور على المدى القصير هو إنتاجيته الحدية [٥ ، ص٥٢٥ ؛ ٣ ، ص ص ١٨٩-١٩٩].

وتقوم هذه النظرية على الافتراضات التالية:

١- وجود منافسة كاملة في السوق (سوق العمل).

٢- تساوي جميع العمال في الكفاية.

٣- بقاء جميع العناصر ثابتة ما عدا عنصر العمل [١ ، ص ص١٦٦ ، ١٨٤ ؛ ١٤ ، ص٣٥٠].

وقد وجهت بعض الانتقادات إلي هذه النظرية ومنها:

١- أنها تعنى بجانب الطلب على العمال وتهمل جانب العرض.

٢- أن النظرية لا تستطيع تحديد ثمن العامل (الأجر) لأنها تركز على تحديد الكمية اللازمة من العمال لكي تحقق المنشأة أكبر ربح ممكن عند ثمن معين لخدمات العامل.

٣- أنه لا وجود للمنافسة الكاملة في سوق العمل إلا في حالات نادرة، لأن معظم الحالات تسودها منافسة غير كاملة.

الفرع الثاني: بيان حكم الأجر في الفقه الإسلامي

لبيان حكم الأجر كثمن لخدمات عنصر العمل في الفقه الإسلامي نتطرق إلى بيان معنى الأجر الاصطلاحي عند الفقهاء، ومدى اتفاق ذلك المعنى أو اختلافه مع المعنى

السائد له عند الاقتصاديين، ثم نبين أبرز عقد يمثله في الفقه الإسلامي بعد ذلك يتسنى الحكم عليه، وهذا ما سنوضحه في الآتي:

أولا: المعنى الاصطلاحي للأجر عند الفقهاء. الأجر في اصطلاح الفقهاء: هو العوض الذي يدفعه المستأجر للمؤجر في مقابل المنفعة المعقود عليها [٣٩، جـ٥، ص٤٣٣؛ ٥٨، ص٢٦٤؛ ٣٥، جـ١، ص٢٥٢؛ ٣٦، جـ١، ص٦٦].

من هذا يتضح أن المعنى أو المفهوم السائد للأجر عند الاقتصاديين لا يخرج عن المعنى الاصطلاحي له عند الفقهاء، لأن العوض الذي يدفعه المستأجر في مقابل استيفاء المنفعة هو في حقيقة الأمر ثمن للجهد المبذول في تحقيق تلك المنفعة، سواء تحققت تلك المنفعة بجهد بدني أو ذهني، وعليه فإن مفهوم الأجر الذي يأخذه العامل في مقابل العمل عند الاقتصاديين متفق مع مفهوم الأجر الذي يدفعه المستأجر في مقابل المنفعة التي يستوفيها من المؤجر في الفقه الإسلامي.

ثانيا: أبرز عقد يمثل الأجر في الفقه الإسلامي. أبرز عقد يمثل الأجر في الفقه الإسلامي هو عقد الإجارة، لأن اسمها مشتق من الأجر [٢٩، جـ٥، ص٤٣٣؛ ٣٤، ص٢٥٩].

والإجارة في اصطلاح الفقهاء هي تمليك المنافع بعوض [٤٠، ص٢١؛ ٥٩، ص٣٠]، وقد ذهب الحنفية [٦٠، جـ٧، ص٨٧٨؛ ٢٧، جـ٢، ص٨٨]، والمالكية [٤١، جـ٢، ص٢٠١؛ ٦١، ص٢٣٠]، والشافعية [٦٢، جـ٢، ص٦١٩؛ ٥١، جـ١، ص٢٣٠]، والحنابلة [٥٧، جـ١، ص٤١٣؛ ٤٥، ص٢٠٩]، إلى مشروعية عقد الإجارة وجوازه لقوله تعالى: ﴿فإن أرضعن لكم فآتوهن أجورهن﴾ (الطلاق، الآية ٦)، ولما في حديث عائشة رضي الله عنها في خبر الهجرة قالت: "واستأجر رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأبو بكر رجلا من بني الديل هاديا خريتا، والخريت هو الماهر بالهداية" رواه البخاري.[٢١]

---

٢١ أخرجه البخاري في كتاب الإجازة، باب استئجار المشركين عند الضرورة، م ١ [١٧، جـ٣، ص١١٦].

ويعد عقد الإجارة أهم عقد يمثل إنتاج المنافع المتعلقة بالخدمات في الفقه الإسلامي، وهو من السعة والشمول بحيث يستوعب جميع ما يستجد في حياة الناس من أنشطة استثمارية في مجال الخدمات المختلفة، سواء ورد العقد على إجارة الأعيان كما في إجارة الأراضي والمساكن، أو ورد عقد الإجارة على الأعمال المضمونة في الذمة، كالإجارة على الأعمال المتعلقة بالخدمات أو الحرف، وقد قسم الفقهاء الأجير إلى قسمين:

الأول: الأجير الخاص، وهو ما قدر نفعه بالزمن كالحارس، والسائق، والمزارع، وما شابه ذلك وهذا الأجير لا يضمن ما بيده عند الفقهاء إلا إذا تعدى أو فرط [٢٧، جـ٢، ص٩٣؛ ٦٠، جـ٧، ص٨٧٨؛ ٤١، جـ٢، ص١٩٩؛ ٦٣، ص٣٠٣؛ ٦٢، جـ٢، ص٦٢٤؛ ٥١، جـ١، ص٢٣٢؛ ٢٥، جـ٣، ص٥٦٠؛ ٦٤، جـ٢، ص٢٠٩].

الثاني: الأجير المشترك، وهو ما قدر نفعه بالعمل كالخياط، والطباخ، والبناء، وما شبه ذلك، وهذا الأجير يضمن ما بيده عند الفقهاء إذا تعدى أو فرط وكذلك إذا ادعى تلف ما بيده من أشياء الناس، حتى لا يؤدي عدم تضمينه إلى ضياع تلك الأشياء أو الإهمال في حفظها [٤٦، جـ٢، ص٣٢٨؛ ٤٤، جـ٢، ص٢٥٢؛ ٦٥، ص٢٥٨].

الثالث: حكم الأجر في الفقه الإسلامي، يظهر جليا وواضحا من خلال مشروعية عقد الإجارة في الفقه الإسلامي، جواز أخذ الأجرة كثمن لخدمة عنصر العمل. وأنه لا يوجد أي محذور شرعي في ذلك متى كان ذلك العمل مشروعا.

كما يظهر من استعراض المعنى الاصطلاحي للأجر عند الفقهاء مدى تأثر الاقتصاد الوضعي بالفقه الإسلامي في تحديد معنى الأجر لأنه لا يخرج بمفهومه الاقتصادي عند الاقتصاديين عن المعنى الاصطلاحي له عند الفقهاء.

ولقد حث الشرع المطهر على توفية العامل أجره بعد أن يفي بالعمل الذي تم الاتفاق عليه مع صاحب العمل، كما قال تعالى: ﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ﴾ (هود، الآية ٨٥)، وكما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: قال الله تعالى: "ثلاثة

أنا خصمهم يوم القيامة، رجل أعطى بي ثم غدر، ورجل باع حرا فأكل ثمنه، ورجل استأجر أجيرا فاستوفى منه ولم يعطه أجره" رواه البخاري.[٢٢]

وما ذاك إلا لأن الأجرة حق مشروع للعامل يستحقه بعد استيفاء المنفعة منه فلا يصح تأخيرها ولا المماطلة في إعطائها، لأن هذا ظلم وجور يستحق من فعله أعظم العقوبة من الله تعالى.

ويلاحظ أن الفقهاء رحمهم الله تعالى لم يضعوا تحديدا لأجور العمال يبنى على نظريات وفرضيات مجردة عن أرض الواقع كما هو الحال في الاقتصاد الوضعي، بل جعلوا تحديد الأجور مرتبطا بأحوال سوق العمل، ونوع الخدمة التي يقدمها العامل ويتقنها وفق ظروف العرض والطلب [٩، ص٣٠٣؛ ٦٦، ص ص٢٩٩-٣٠٠]، لأن هذا مدعاة إلى حفظ التوازن بين الأجير والمستأجر عند تقدير الأجر، فلا يغبن أحد العاقدين أو يبخس حقه على حساب الآخر، فإذا ما حصل خلاف بين الأجير والمستأجر في قدر الأجرة، فإنها تقدر بأجرة المثل، وعادة ما تقدر هذه الأجرة وفق ظروف وأحوال السوق المعتادة، والتي يحكمها في الغالب عامل العرض والطلب، مع الاعتبار بمهارة العامل ومدى إتقانه لعمله، وهذا مما يحقق العدالة بين المؤجر والمستأجر على حد سواء.

المطلب الثالث: تحديد الفائدة وهي نصيب رأس المال وبيان حكمها في الفقه الإسلامي

الفرع الأول: تحديد الفائدة عند الاقتصاديين

الفائدة عند الاقتصاديين هي الثمن أو السعر الذي يدفع مقابل استخدام رأس المال النقدي [٩، ص٣٤١؛ ٤، ص٢١٠].

وعادة ما تحسب الفائدة بنسبة مئوية، لذا فهي تسمى بسعر الفائدة أو معدل الفائدة، فهي إذن (أي الفائدة) النسبة المئوية من رأس المال المقترض في السنة التي تدفع للمقرض في مقابل القرض [٧، ص٤٣٩].

---

٢٢ أخرجه البخاري في كتاب الإجارة. م١ [١٧، جـ٣، ص١١٨]، باب إثم من منع أجر الأجير.

ويتحدد سعر الفائدة كثمن لخدمات رأس المال النقدي عند الاقتصاديين بتفاعل قوى العرض والطلب، وتختلف معدلات الفائدة عندهم باختلاف نوع القرض المطلوب ومدته وظروف المقترض.

كما يرتبط تحديد سعر أو ثمن الفائدة عندهم بمدى الخطورة التي ينطوي عليها القرض، فكلما زاد احتمال عدم استعادة القرض زاد معدل أو سعر الفائدة والعكس صحيح. لذلك تحصل المنشآت الاقتصادية الكبرى على قروض بشروط أفضل وسعر فائدة أقل من المنشآت الصغرى نظرا لانخفاض مدى الخطورة على القرض عند الإقراض لتلك المنشآت الكبرى وما في حكمها [١٤، ص٣٧٠؛ ١، ص٢١٧؛ ٧، ص٣١١].

وبالتأمل في التعريف السابق للفائدة عند الاقتصاديين يلاحظ مدى الغموض والاضطراب في مفهوم رأس المال، والفائدة المترتبة عليه.

ذلك أن رأس المال الذي يدخل في العملية الإنتاجية عندهم (وبالتالي يستحق الفائدة) يشمل الأصول الثابتة كالمباني والمنشآت وكذلك الأموال المنقولة كالأجهزة والمعدات، ولا يدخل رأس المال النقدي عندهم ضمن رأس المال كعنصر من عناصر الإنتاج.

ومع هذا نرى أن الفائدة عندهم تختص برأس المال النقدي، والذي يقوم على القرض بحيث تكون الفائدة عائدة له، مع أن القرض يختلف كل الاختلاف عن عنصر رأس المال، ذلك أن صاحب رأس المال يشارك في العملية الإنتاجية برأس ماله المكون عندهم من الأصول والأموال المنقولة، وهذا بخلاف صاحب القرض، الذي يعد دائنا لصاحب رأس المال، وليس له علاقة بالعملية الإنتاجية، فكيف تعود الفائدة إليه مع أنها تنسب عندهم إلى رأس المال في الوقت نفسه؟

إنه التناقض والاضطراب الذي أضعف موقف الاقتصاديين عندما جعلوا الفائدة تعود إلى القرض بدلا من رأس المال الذي شارك في العملية الإنتاجية، ومع كل ما قدموه ويقدمونه من تفسير أو تبرير لهذا التناقض والاضطراب [٢، ص٢١٣؛ ١٥، ص٩٢]. فإنه لا حل لهذا التناقض والاضطراب الذي وقعوا فيه إلا بمنع (تحريم) أخذ الفائدة على

القروض ورد ما يسمى بالفائدة (على شكل ربح أو أجر) إلى رأس المال الذي شارك في العملية الإنتاجية (سواء كان ذلك المال عقارا أو منقولا) بدلا عن القرض وهو ما يتفق مع الفقه الإسلامي.

الفرع الثاني: حكم الفائدة في الفقه الإسلامي

لا يجوز أخذ الفائدة كثمن أو سعر لخدمات عنصر رأس المال النقدي في الفقه الإسلامي، لأن رأس المال النقدي عند الاقتصاديين قرض بفائدة وهذا مما هو محرم عند الفقهاء، لأنه من الربا المحرم في التشريع الإسلامي لقوله تعالى: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾ (البقرة، الآية ٢٧٥)، ولقوله تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ❖ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ﴾ (البقرة، الآيتان ٢٧٨، ٢٧٩).

ولقوله عليه الصلاة والسلام: "اجتنبوا السبع الموبقات قالوا: وما هن يا رسول الله؟ قال: الشرك بالله، والسحر، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وأكل الربا، وأكل مال اليتيم، والتولي يوم الزحف، وقذف المحصنات الغافلات المؤمنات،" متفق عليه.[٢٣]

ولما في حديث جابر رضي الله عنه قال: "لعن رسول الله صلى الله عليه وسلم آكل الربا وموكله وكاتبه وشاهديه وقال: هم سواء."[٢٤]

وذلك أن صاحب القرض الذي يأخذ الفائدة الربوية لا يعد شريكا في العملية الإنتاجية، لأنه دائن لصاحب المال فلا يدخل معه في الأرباح أو الخسائر.

وهذا بخلاف ما إذا كان عائد رأس المال في شكل ربح أو أجر فإنه يجوز أخذه شرعا في هذه الحالة، لأنه يجوز أخذ الأجور على الأموال العينية الداخلة كرأس مال مشارك في

---

٢٣ أخرجه البخاري في كتاب المحاربين، م٣ [١٧، جـ ٨، ص٢١٨]، ومسلم في كتاب الإيمان [٢٠، جـ١، ص٦٤]، باب الكبائر وأكبرها.

٢٤ أخرجه مسلم في كتاب البيوع [٢٠، جـ٥، ص٥٠]، باب لعن آكل الربا وموكله.

العملية الإنتاجية كالأجهزة، والأدوات، والمعدات، والناقلات. وكذلك يجوز أخذ الأجور على الأموال العقارية الداخلة كرأس مال مشارك في العملية الإنتاجية كالمنشآت، والمصانع، والمباني، والأراضي الزراعية والبيضاء.

وذلك لأن الأموال العينية والعقارية إذا دخلت كرأس مال مشارك في العملية الإنتاجية، فإن صاحبها يتحمل الربح، [٢٥] والخسارة وهذا بخلاف الدائن فإنه لا يتحمل شيئا من ذلك.

المطلب الرابع: تحديد الربح وهو نصيب التنظيم وبيان حكمه في الفقه الإسلامي

الفرع الأول: تحديد الربح عند الاقتصاديين

الربح عند الاقتصاديين هو ثمن أو سعر خدمة عنصر التنظيم، كما أنه الهدف الرئيس من القيام بالمشروعات الإنتاجية والاستثمارية المختلفة [١، ص٢٣٥؛ ١٦، ص١٤٨؛ ٥، ص٥٧٥].

ويستحق المنظم (وهو صاحب المشروع أو صاحب رأس المال) الربح عند الاقتصاديين كثمن لعنصر التنظيم مقابل الأخطار التي يتحملها ذلك المنظم للقيام بالعملية الإنتاجية، لأنه يخاطر برأس ماله في تمويل المشروعات الإنتاجية مع عدم تأكده سلفا من النتائج المترتبة على تلك المشروعات نظرا لاحتمال حدوث بعض الخسائر المترتبة على تقلب الأسعار والتي تؤثر بدورها على تكاليف تنفيذ تلك المشروعات، أو وجود سلع منافسة، أو اختلاف العرض والطلب، أو غير ذلك من الاحتمالات الأخرى.

ويتحدد الربح عند الاقتصاديين باعتباره العائد المتبقي من عوائد عناصر الإنتاج الأخرى حيث يتم في البداية تحديد السعر المنافس للسلعة أو الخدمة المنتجة، ثم يحدد بعد ذلك عوائد عناصر الإنتاج الأخرى، وهي الأجور والريع والفوائد. فإذا تبقى شيء بعد ذلك من سعر تلك السلعة أو الخدمة المنتجة فإنه يعد ربحا [١٤، ص٣٩٧؛ ٤، ص٢٣٣].

---

٢٥ سنوضح ما يتعلق بالربح في المطلب التالي.

ويختلف الربح كعائد لعنصر التنظيم مقابل خدمته في الإنتاج عن عوائد عناصر الإنتاج الأخرى في الآتي :

١- أن الربح غير محدد وهذا بخلاف عوائد عناصر الإنتاج الأخرى كالأجور، والريع، والفوائد، فإنها محددة.

٢- أن الربح غير مؤكد الحدوث سلفا لاحتمال حصول الخسائر المصاحبة لتنفيذ المشروعات نظرا للظروف والعوامل الاقتصادية المتقلبة.

٣- أن التقلبات في مقدار الربح تفوق كثيرا التقلبات التي تحدث في مقدار عوائد عناصر الإنتاج الأخرى نظرا لارتباط عائد الربح بالتقلبات الاقتصادية المختلفة [٧، ص٤٥٧].

الفرع الثاني: حكم الربح في الفقه الإسلامي

الربح في اللغة هو النماء في التجارة، وينسب الربح إلى التجارة مجازا كما في قوله تعالى: ﴿فَمَا رَبِحَتْ تِجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ﴾(البقرة، الآية ١٦).

ولا يخرج المعنى الاصطلاحي عند الفقهاء عن هذا المعنى، أي الزيادة والنماء [٣٥، جـ٢٢، ص ٨٣؛ ٣٦، جـ٢، ص١١٩؛ ٦٧، ص١٨٨].

ولقد شرع الإسلام أخذ الربح وجعله من المكاسب المشروعة إذا تحقق عن طريق مشروع كالبيع كما في قوله تعالى: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ﴾ (البقرة، الآية ٢٧٥)، وكما في قوله تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ (النساء، الآية ٢٩)، لأن الربح يكون في مقابل الجهد والعمل الذي يبذله البائع أو التاجر في جلب السلعة، وتهيئتها، وعرضها للمشتري، فناسب أن يجعل له قدر من الربح في مقابل ذلك.

كما يجوز الربح شرعا إذا تحقق عن طريق عقود المعاوضات المالية (كالشركات) متى كانت تلك العقود وفق الضوابط الشرعية، لأن الربح يكون في مقابل الخطر الذي يتحمله صاحب رأس المال إذا كان شريكا مع آخر بجهده وعمله (كما هو الحال في شركة القراض

أو المضاربة)، على أن لا ينفرد صاحب رأس المال بالربح دون العاقد الآخر، بل يكونان شريكين في الربح في حال تحققه، وكذلك تحمل الخسارة في حال حدوثها، لأن كُلا من العاقدين يخسر ما قدمه للشركة، فصاحب رأس المال يخسر ماله والعامل يخسر جهده وعمله [٢، ص ٢٣٠ ؛ ٦٨، ص٩٩].

ويتحدد الربح في الفقه الإسلامي بنسبة شائعة معلومة بين العاقدين في حال المشاركة بين صاحب رأس المال والعامل (كما في شركة المضاربة) [٦٩، جـ٣، ص٢٦٣ ؛ ٧٠، ص٢٦٢ ؛ ٧١، جـ٢، ص١٧١ ؛ ٧٢، جـ٢، ص١٧٧ ؛ ٧٣، ص٢٢١ ؛ ٧٤، جـ٢، ص٨ ؛ ٧٥، جـ٢، ص٥٣٢ ؛ ٧٦، جـ١، ص٣٥١]، أو بما يتبقى لصاحب رأس المال من عائد بعد أن يصفي صاحب رأس المال ما عليه من التزامات لخدمات عناصر الإنتاج الأخرى في حال عدم المشاركة وفقا لظروف وأحوال السوق، أي عوامل قوى العرض والطلب.

ويمنع شرعا أي تدخل يؤدي إلي الإخلال أو التأثير على عامل العرض والطلب بدون وجه حق، لذلك امتنع الرسول عليه الصلاة والسلام عن التسعير عندما طلب الصحابة رضوان الله عليهم منه ذلك في الحديث الذي رواه أنس بن مالك رضي الله عنه قال: "غلا السعر في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالوا: يا رسول الله سعر لنا فقال: إن الله هو المسعر القابض الباسط، وإني لأرجو أن ألقى ربي عز وجل وليس أحد منكم يطلبني بمظلمة في دم ولا مال."[٢٦] فعد الرسول عليه الصلاة والسلام التدخل في الأسعار نوعا من الظلم يأبى أن يصدر عنه، وما ذاك إلا أنه عليه الصلاة والسلام يحول دون أي تأثير على أحوال وظروف السوق ويترك ذلك لقوى العرض والطلب والتي بدورها تؤدي إلى نتيجة اقتصادية متوازنة.

---

٢٦ أخرجه الترمذي [٧٧، جـ٤، ص ٣١٨]، واللفظ له في كتاب البيوع، باب ما جاء في التسعير وقال حديث حسن صحيح، وأبو داؤد [٧٨، جـ٣، ص٢٧٢] في كتاب البيوع باب في التسعير، وابن ماجة [٧٩، جـ ٢، ص٧٤٩] في كتاب التجارات، باب من كره أن يسعر.

وهذا في الأحوال العادية ؛ أما في الأحوال الاستثنائية ، فإن التسعير خيار يلجأ إليه وقت الحاجة كما لو بالغ التجار أو تواطؤوا على زيادة الأسعار ليزيدوا من أرباحهم بدون وجه حق [٨٠، ص ٦٨ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٤١]. لذلك فقد حرم التشريع الإسلامي الربح الناشيء عن الاحتكار ، لأنه ربح يحصل نتيجة تدخل في أحوال السوق بما يؤدي إلى الإخلال بميزان العرض فيرتفع الطلب فيؤدي إلى إلحاق الضرر بالناس فقال عليه الصلاة والسلام : "لا يحتكر إلا خاطئ."[٢٧]

كما نهى عليه الصلاة والسلام عن تلقي الركبان وبيع الحاضر للباد حتى لا يحدث أي تأثير على قوى العرض والطلب في الأسواق ، فقال عليه الصلاة والسلام في الحديث الذي رواه عبد الله بن طاووس عن أبيه عن ابن عباس رضي الله عنهما قال ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "لا تلقوا الركبان ولا يبع حاضر لباد ، قال : فقلت لابن عباس ما قوله. لا يبع حاضر لباد ، قال : لا يكون له سمسارا ، " متفق عليه.[٢٨]

وذلك حتى لا يحد التجار من تدفق السلع التي يجلبها البدو إلى الأسواق بحجزها عنه فيؤدي هذا إلى قلة العرض من تلك السلع فيرتفع سعرها بارتفاع الطلب عليها فتزيد بذلك أرباحهم على حساب الناس وإلحاق الضرر بهم.

ومن ذلك أيضا بيع الحاضر للباد حيث ورد النهى عنه حتى لا يكون الحاضر سمسارا للباد فيشير عليه بعدم بيع ما لديه من سلع ، فيحد بذلك من عرضها في السوق فيرتفع سعرها لقلة العرض منها لذلك قال عليه الصلاة والسلام : "لا يبع حاضر لباد دعوا الناس يرزق الله بعضهم من بعض." [٢٩]

بهذا يتضح أن الربح ، وهو ثمن أو سعر عنصر التنظيم الذي يعود للمنظم وهو صاحب رأس المال المشارك في العملية الإنتاجية ، يتحدد بنسبة شائعة معلومة في حال

---

٢٧ أخرجه مسلم [٢٠ ، جـ٥ ، ص٥٦] في كتاب البيوع ، باب تحريم الاحتكار في الأقوات.

٢٨ أخرجه البخاري ، م ١ [١٧ ، جـ٢ ، ص٩٤]، واللفظ له في كتاب البيوع ، باب هل يبيع حاضر لباد ، ومسلم [٢٠ ، جـ٥ ، ص٥] في كتاب البيوع ، باب تحريم بيع الحاضر للباد.

٢٩ أخرجه مسلم [٢٠ ، جـ٥ ، ص٦] في كتاب البيوع ، باب تحريم بيع الحاضر للباد.

مشاركته مع الغير، أو بما يتبقى له من عائد بعد تصفية قيمة خدمات عناصر الإنتاج الأخرى في حال عدم المشاركة تبعا لظروف العرض من قبل خدمات العمال أو المضاربين أو المنظمين (الإداريين) وظروف الطلب على خدماتهم من قبل أصحاب رؤوس الأموال.

وفي هذا قدر واسع من المرونة والتكيف لأحوال السوق بما يحقق العدالة لأطراف التنمية الاقتصادية، ويكون دافعا قويا للاتجار والاستثمار، خاصة عندما تحدد الأرباح بنسبة شائعة معلومة غير خاضعة إلا لظروف العرض والطلب [٧، ص٤٦٢ ؛ ٦٨، ص١٥٩ ؛ ٦٩، ص١٠٠].

الخاتمة: أهم النتائج

تبين نظرية التوزيع عند الاقتصاديين كيفية توزيع الدخل القومي كأنصبة محددة لخدمات عناصر الإنتاج الأربعة وهي: الأرض، والعمل، ورأس المال، والتنظيم، وهذا التوزيع هو أول محددات التنمية الاقتصادية عند الاقتصاديين، لهذا جاء اهتمامهم بهذه النظرية وعنايتهم بها.

ويتحدد الريع وفق هذه النظرية وهو عائد الأرض، بناء على عدة نظريات من أبرزها نظرية ريكاردو، والتي تنص على أن الربح يستمد من دخل الأرض وما حوته من مواد طبيعية، لم يسهم الإنسان في إيجادها.

ولقد أجاز الفقه الإسلامي أخذ الريع كثمن عن مشاركة عنصر الأرض في العملية الإنتاجية، كما جاءت الشريعة بعقود تقوم على أساس قسمة الريع في مقابل استغلال الأرض.

كما حددت هذه النظرية الأجر وهو نصيب العمل بناء على عدة نظريات من أبرزها نظرية الأجر الطبيعي والذي يحصر أجر العامل في حد الكفاف حتى لا يؤثر على سوق العمل.

ولقد أجاز الفقه الإسلامي أخذ الأجر وجعله من المكاسب المشروعة، كما جاء في الشريعة عقد من أبرز العقود يقوم على الأجر وهو عقد الإجارة.

كما حددت هذه النظرية الفائدة كثمن أو سعر لخدمات عنصر رأس المال، بناء على قوى العرض والطلب، وعلى أن الفائدة تختلف باختلاف نوع القرض ومدته، وظروف المقترض.

أما الفقه الإسلامي، فقد حرم أخذ الفائدة وعدها من الربا المحرم، لأن رأس المال النقدي عند الاقتصاديين قرض بفائدة، وهذا مما أجمع الفقهاء على تحريمه لورود الأدلة القاطعة في ذلك من الكتاب والسنة.

كما حددت هذه النظرية الربح وهو عائد عنصر التنظيم، بما يتبقى من عوائد عناصر الإنتاج الأخرى.

ولقد أجاز الفقه الإسلامي أخذ الربح وعده من المكاسب المشروعة متى تحقق عن طريق مشروع لأن الربح في الفقه الإسلامي يكون في مقابل المشاركة برأس المال والعمل أو بإسهام صاحب رأس المال وحده وليس في أخذه أي محذور شرعي في كلا الحالين.

ولقد توصلت من خلال البحث إلى نتائج من أهمها:

١ - عدم الدقة والوضوح في تحديد مفهوم الريع عند الاقتصاديين وهم مع هذا درجوا على جعل الريع عائدا لعنصر الأرض.

٢ - أنه يجوز أخذ الريع في الفقه الإسلامي كثمن أو سعر عن مشاركة عنصر الأرض في العملية الإنتاجية.

٣ - أن الاقتصاد الوضعي متأثر بالفقه الإسلامي في تحديد مفهوم الريع لأن المعنى السائد أو الدارج له عندهم لا يخرج من معناه الاصطلاحي عند الفقهاء.

٤ - أنه يجوز أخذ الأجر كعائد لعنصر العمل لأنه من المكاسب المشروعة في الفقه الإسلامي.

٥ - أن الاقتصاد الوضعي متأثر بالفقه الإسلامي في تحديد معنى الأجر، لأنه لا يخرج بمفهومه عند الاقتصاديين عن المعنى الاصطلاحي له عند الفقهاء.

٦ - أن الفقه لم يبن تحديد الأجور، على نظريات وفرضيات مجردة عن أرض الواقع كما هو الحال في الاقتصاد الوضعي بل جعل ذلك مرتبطا بأحوال العرض والطلب في سوق العمل وهذا مما يحقق العدالة للمؤجر والمستأجر على حد سواء.

٧- الاضطراب والغموض والتناقض في تحديد مفهوم رأس المال عند الاقتصاديين حيث جعلوا الفائدة تعود إلى رأس المال النقدي المقترض (والذي لا يعدونه أصلا من مكونات رأس المال) بدلا من أن تعود الفائدة إلى رأس المال (القيمي والذي يعدونه المكون الأصلي لرأس المال عندهم) المشارك في العملية الإنتاجية.

٨- أنه لا يجوز أخذ الفائدة كثمن أو سعر لرأس المال في الفقه الإسلامي، لأن ذلك من الربا المحرم الذي أجمع الفقهاء على تحريمه لورود الأدلة القاطعة في ذلك من الكتاب والسنة.

٩- أنه يجوز أخذ الربح في الفقه الإسلامي كثمن أو سعر عن مشاركة عنصر التنظيم في العملية الإنتاجية.

١٠- أن عائد الربح يتحدد في الفقه الإسلامي بنسبة شائعة معلومة وفي حال المشاركة بين صاحب رأس المال والعمال أو بما يتبقى لصاحب رأس المال بعد تصفية قيمة عناصر الإنتاج الأخرى في حال عدم المشاركة، وفي هذا دافع وحافز وتشجيع للعمليات التجارية والاستثمارية نظرا لشيوع نسبة الأرباح.

١١- أن عائد الربح في الفقه الإسلامي يتحدد بناء على قوى عرض خدمات العمال والمضاربين والطلب عليها من قبل أصحاب رؤوس الأموال وفي هذا تحقيق للعدالة بين الطرفين مع المرونة والتكيف للأسعار السائدة في السوق.

المراجع

[١] عوض، أحمد صفي الدين. *مقدمة في الاقتصاد الجزئي*. ط١. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٢] دنيا، شوقي أحمد. *النظرية الاقتصادية من منظور إسلامي*. ط١. الرياض: مكتبة الخريجي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٣] أبو الدهب، محمد جلال. *أصول علم الاقتصاد*. القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٧٦م.

[٤] أبو الدهب، محمد جلال الدين. *مبادئ الاقتصاد*. القاهرة: مكتبة عين شمس، د.ت.

[٥] عمر، حسين. *نظرية القيمة*. ط٦. مكة المكرمة: دار الشروق، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٦] العفـر ، محمـد عبـد المنعـم. *النظـام الاقتصـادي الإسـلامي*. جـدة : دار المجمـع العلمـي ، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[٧] عفر ، محمد عبد المنعم. *الاقتصاد الإسلامي- الاقتصاد الجزئي*. ط١. جدة : دار البيان العربي ، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٨] جلال ، محسون بهجت. *مبادئ الاقتصاد*. ط٢. الرياض : جامعة الملك سعود ، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٩] عمر ، حسين. *الموسوعة الاقتصادية*. ط٤. القاهرة : دار الفكر ، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

[١٠] أحمد ، عبد الرحمن يسري. *تطور الفكر الاقتصادي*. ط٢. الإسكندرية : دار الجامعات المصرية ، د.ت.

[١١] الحبيب ، فايز بن إبراهيم. *مبادئ الاقتصاد الكلي*. ط٣. الرياض : مطابع الفرزدق التجارية ، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[١٢] ابن العربي ، أبو بكر محمد بن عبد الله. *أحكام القرآن*. تحقيق علي بن محمد البجاوي. القاهرة : عيسي البابي الحلبي ، د.ت.

[١٣] القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة : دار الكتاب العربي ، ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.

[١٤] المنيف ، ماجد بن عبد الله. *مبادئ الاقتصاد : التحليل الجزئي*. ط١. الرياض : جامعة الملك سعود ، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

[١٥] أباظة ، دسوقي. *الاقتصاد الإسلامي : مقوماته ومنهاجه*. القاهرة : مطابع الاتحاد الدولي للبنوك الإسلامية ، د.ت.

[١٦] سلوم ، حسين. *المبادئ الاقتصادية*. ط٢. د.م : د.ن.، ١٩٩٦م.

[١٧] البخاري ، الإمام محمد بن إسماعيل بن إبراهيم. *صحيح البخاري*. القاهرة : دار مطابع الشعب ، د.ن.

[١٨] المنذري ، عبد العظيم بن عبد القوي. *الترغيب والترهيب من الحديث الشريف*. ط٣. القاهرة : مصطفي البابي الحلبي ، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[١٩] الألباني ، محمد بن ناصر الدين. *ضعيف الجامع الصغير*. ط٢. بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٣٩٩هـ.

[٢٠] القشيري النيسابوري ، أبو الحسين بن مسلم بن الحجاج. *الجامع الصحيح (صحيح مسلم)*. بيروت : دار الآفاق الجديدة ، د.ت.

[٢١] الدردير ، أبو البركات أحمد. *الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي*. د.م.: دار الفكر ، د.ت.

[٢٢] القيرواني، أبو زيد. *متن الرسالة*. بيروت: المكتبة الثقافية، د. ت.

[٢٣] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. *المهذب*. ط٣. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م.

[٢٤] البجيرمي، الشيخ سليمان. *حاشية بجيرمي على الخطيب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

[٢٥] البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٢٦] الحنبلي، عثمان بن أحمد النجدي. *هداية الراغب لشرح عمدة الطالب*. تحقيق حسين محمد مخلوف. ط١. بيروت: دار الصابوني، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

[٢٧] الحنفي، عبد الغني الغنيمي الدمشقي الميداني. *اللباب شرح الكتاب*. حمص- بيروت: دار الحديث، د. ت.

[٢٨] الموصلي، عبد الله بن محمود بن مودود. *الاختيار لتعليل المختار*. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

[٢٩] البيهقي، أحمد بن الحسن بن علي. *السنن الكبرى*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٠] الألباني، محمد بن ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الكويت: الدار السلفية، ١٣٩٩م.

[٣١] الألباني، محمد بن ناصر الدين. *صحيح الجامع الصغير*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ.

[٣٢] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. *الدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة*. تحقيق محمد لطفي الصباغ. ط١. الرياض: مكتبة الوراق، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

[٣٣] البغدادي، القاضي عبد الوهاب بن علي بن نصر. *الإشراف على مسائل الخلاف*. د.م.: مطبعة الإدارة، د.ت.

[٣٤] القُونوي، الشيخ قاسم. *أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء*. تحقيق أحمد الكبيسي. ط١. جدة: دار الوفاء، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٣٥] *الموسوعة الفقهية*. ط٢. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م.

[٣٦] عبد المنعم، محمود عبد الرحمن. *معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية*. القاهرة: دار الفضيلة، د.ت.

[٣٧] الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. *مختار الصحاح*. بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم، د.ت.

[٣٨] الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري. *المصباح المنير*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٣٩] ابن قدامة، أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد. *المغني*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٤٠] قلعة جي، محمد رواس. معجم *لغة الفقهاء*. ط١. بيروت: دار النفائس، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٤١] ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. القاهرة: محمد علي صبيح، د.ت.

[٤٢] ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد. *الكافي*. ط٢. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٤٣] الدمشقي، أبو بكر محمد الحسيني الحصيني. *كفاية الأخيار في حل الاختصار*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤٤] الخطيب، الشيخ محمد الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٤٥] الهاشمي، محمد بن أحمد بن محمد. *الإرشاد إلى سبيل الرشاد*. تحقيق عبد الله بن عبدالمحسن التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

[٤٦] ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين عبد الله. *الكافي في فقه الإمام المبجل أحمد بن حنبل*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٤٧] الشرقاوي، الشيخ عبد الله بن حجازي بن إبراهيم. *حاشية الشرقاوي على التحفة*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤٨] العدوي، الشيخ على الصعيدي. *حاشية العدوي على كفاية الطالب*. د.م.: دار الفكر، د.ت.

[٤٩] الفاسي، محمد بن أحمد ميارة. شرح *ميارة الفاسي على تحفة الحكام*. د.م.: دار الفكر، د.ت.

[٥٠] الغمراوي، الشيخ محمد الزهري. *السراج الوهاج*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥١] الغزالي، أبو حامد. *الوجيز*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[٥٢] ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحي. *منتهى الإيرادات*. الرياض: عالم الكتب، د.ت.

[٥٣] الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٥٤] ابن عابدين، محمد أمين. حاشية *رد المحتار على الدر المختار (المعروفة بحاشية ابن عابدين)*. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨٦هـ/١٩٦٦م.

[٥٥] الحنفي، أحمد الطحطاوي. *حاشية الطحطاوي على الدر المختار*. تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

[٥٦] الباجي، القاضي أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد. *المنتقى*: شرح *موطأ الإمام مالك*.

الفكر العربي، د.ت.

[٥٧] ابن ضويان، إبراهيم. *منار السبيل في شرح الدليل*. ط٣. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٢هـ.

[٥٨] البعلي الحنبلي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي الفتح. *المطلع على أبواب المقنع*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م.

[٥٩] حماد، نزيه. *معجم المصطلحات الاقتصادية في لغة الفقهاء*. ط٣. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[٦٠] العيني، أبو محمد محمود بن أحمد. *البناية في شرح الهداية*. ط١. د.م.: دار الفكر، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٦١] القاضي، محمد بن يوسف. *إحكام الأحكام على تحفة الحكام*. ط٣. القاهرة: دار الفكر، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٦٢] البيضاوي، القاضي عبد الله بن عمر. *الغاية القصوى في دراية الفتوى*. الدمام: دار الإصلاح، د.ت.

[٦٣] الغرناطي المالكي، محمد بن أحمد بن جزي. *قوانين الأحكام الشرعية ومسائل الفروع الفقهية*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩م.

[٦٤] الحنبلي، الشيخ مرعي بن يوسف. *غاية المنتهى: الجمع بين الإقناع والمنتهى*. ط٢. الرياض: المؤسسة السعيدية، د.ت.

[٦٥] الشريف، شريف بن علي الشريف. *الإجارة الواردة على عمل الإنسان*. ط١. جدة: دار الشروق، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٦٦] عفر، محمد عبد المنعم، ويوسف كمال محمد. *أصول الاقتصاد الإسلامي*. ط١. جدة: دار البيان العربي، ١٤٠٥هـ.

[٦٧] الشرباصي، أحمد. *المعجم الاقتصادي الإسلامي*. بيروت: دار الجيل، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٦٨] القحف، محمد منذر. *الاقتصاد الإسلامي*. ط٢. الكويت: دار القلم، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٦٩] الحنفي، زين الدين بن نجيم. *البحر الرائق شرح كنز الدقائق*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٧٠] ابن نجيم، زين العابدين بن إبراهيم. *الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٧١] الآبي الأزهري، الشيخ صالح عبد السميع. جواهر *الإكليل (شرح مختصر خليل)*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٧٢] النفراوي، أحمد بن غنيم بن سالم بن مهنا. *الفواكه الدواني*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٧٣] الأنصاري، شمس الدين محمد بن أحمد الرملي. *غاية البيان شرح زبد بن رسلان*. بيروت: دار

المعرفة، د.ت.

[٧٤] الخطيب، شمس الدين محمد بن أحمد الشربيني. *الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٧٥] البليهي، صالح بن إبراهيم. *السلسبيل في معرفة الدليل*. ط٢. الرياض: د.ن، ١٤٠١هـ.

[٧٦] أبو البركات، مجد الدين. *المحرر في الفقه*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٧٧] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي مع التعليقات عليه*. إعداد عزت عبيد الدعاس. استانبول: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٧٨] السجستاني الأزدي، الإمام الحافظ أبو سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. د.م.: دار إحياء السنة النبوية، د.ت.

[٧٩] القزويني، الحافظ أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. د. م.: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

[٨٠] ابن تيمية، شيخ الإسلام تقي الدين. *الحسبة في الإسلام*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د.ت.

[٨١] القري، محمد علي. مقدمة في أصول الاقتصاد الإسلامي. ط٢. جدة: دار حافظ، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

[٨٢] المصري، رفيق يونس. *أصول الاقتصاد الإسلامي*. ط١. دمشق: دار القلم؛ بيروت: الدار الشامية، ١٤٠٩هـ.

Distribution Theory: a Jurisptudential Economic Study

Ibrahim Bin Abdul Rahman Al Arwan
Associate Professor, Dept. of Islamic Culture, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Distribution theory is considered one of the important theories to economists. According to it, the total income revenues can be distributed on all the elements of production which contributed in this achievement. This represents the first limits of the economic development for economists.

The study of this theory has three section and a conclusion. The first sector clarified the distribution theory and its situation. The second section mentioned the elements of production . The third section includes definitions of the prices of production elements and their judgment in Islamic jurisprudence. Finally, the research concludes with a statement of its most important results.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١). ص ص ٥٨٩-٦١٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

عقوبة شرب الخمر بين الحد والتعزير

أحمد يوسف علي صمادي

أستاذ مساعد، قسم الفقه والأصول، كلية الدراسات الفقهية والقانونية،
جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٤٢١/١٠/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٧/٢هـ)

ملخص البحث. الخمر لغة هي ما أسكر من عصير العنب أو غيره، وسميت خمرا لأنها تخمر العقل وتستره واصطلاحا فقد اختلف الفقهاء في ذلك، ولكن بعد الاطلاع على أدلة كل فريق رأيت أن الخمر تشمل كل مسكر عملا بالروايات الصحيحة التي حدد الشارع فيها اسم الخمر.

وأما عقوبة شارب الخمر فبعد استعراض أدلة الفقهاء، ومناقشتها تبين لنا أن عقوبة شارب الخمر ليست حدا لعدم قيام الدليل على ذلك، ولعدم تناول تعريف الحد لها والذي هو عقوبة مقدرة بجرائم معينة حقا لله تعالى. إنما يتناولها تعريف التعزير وهو عقوبة مشروعة غير مقدرة من قبل الشارع، مفوض ولي الأمر في تقديرها وإنزالها على مرتكبي الجرائم التي نهى الشارع عنها عدا جرائم الحدود والقصاص.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهد الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين. وبعد.

فإن البحث الفقهي المؤصل يعتبر من أعظم القربات التي يتقرب بها إلى الله تعالى، إضافة إلى الخير الذي يريده الله تعالى لهذا المتفقه في دينه، قال ﷺ: "من يرد الله به خيرا يفقه في الدين" [١، جـ١، ص ٢٧؛ ٢، ص ٦٤٩].

فانطلاقا مما سبق أحببت أن أكون من الساعين إلى خير الله تعالى، فاخترت عنوان البحث "شرب الخمر بين الحد والتعزير"؛ حيث تناولت في طياته تعريف الخمر لغة واصطلاحا، وتعريف الحد والتعزير وأوجه الاختلاف والاتفاق بينهما، ثم ذكرت أقوال الفقهاء في عقوبة شارب الخمر.

منهجي في البحث

١- بينت الحقيقة الشرعية بعد الحقيقة اللغوية لكل من الخمر والحد والتعزير، وغير ذلك من الاصطلاحات الفقهية والأصولية المهمة، حتى يكون التصور شاملا واضحا ومستوعبا لموضوع البحث، لأن الحكم على الشيء فرع من تصوره.

٢- تخريج الأحاديث من مصادرها والحكم عليها، وقد اعتمدت على الأحاديث التي يعمل ويحتج بها، ثم أبعدت الأحاديث التي حكم عليها بالضعف من البحث كليا، كذلك أبعدت الأحاديث التي لم أتمكن من الحكم عليها.

٣- إذا كانت عبارة النص واضحة الدلالة لم أذكر وجه الاستدلال مكتفيا بهذا الوضوح.

٤- ذكرت وجه الاستدلال لكل فريق بعد ذكر أدلتهم، إذا كان وجه الدلالة مشتركا بين مجموع الأدلة.

٥- مناقشة الأدلة وأقوال الفقهاء في أهم ما يتعلق بموضوع البحث، ثم الوصول إلى الرأي الراجح.

٦- القاعدة العامة في الترجيح اعتماد قوة الدليل مع الفهم السائغ السليم له، هذا مع كل الاحترام والتقدير لأقوال المخالفين.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أقول إن وفقت في بحثي فذلك الفضل من الله، وإن كان غير ذلك فمني ومن الشيطان، وأسأل الله المغفرة على ذلك، ورحم الله من أسدى إلي عيوبي وكمل نقصي في هذا البحث.

سبحانك اللهم وبحمدك أشهد أن لا إله إلا أنت أستغفرك وأتوب إليك.

تعريف الخمر

الخمر لغة

الخمر في اللغة الستر والتغطية ؛ يقال: خمرت الشيء أي غطيته وسترته، ومنه خمار المرأة أي غطاء رأسها. كما أنها تدل على المقاربة والمخالطة ؛ يقال: خامر الشيء أي قاربه وخالطه، والمخامرة المخالطة. وسميت خمرا لأنها تغطي العقل وتستره، أو لأنها تركت حتى أدركت واختمرت، أو لأنها تخامر العقل أي تخالطه. ويجوز فيها التذكير والتأنيث، إلا أن التأنيث أشهر استعمالا [٣، جـ٢، ص ٢٣، باب الراء فصل الخاء؛ ٤، باب الراء فصل الخاء؛ ٥، مادة "خمر"، ص ص ١٨١، ١٨٢؛ ٦، جـ١، ص ٢٥٥، مادة "خمر"].

وقد اختلف في دلالتها عند العرب ؛ فمنهم من قال: الخمر ما أسكر من عصير العنب دون سائر الأشياء، قال ابن منظور: والخمر ما أسكر من عصير العنب، لأنها خامرت العقل... وقال أبو حنيفة: قد تكون الخمر من الحبوب فجعل الخمر من الحبوب ؛ قال ابن سيده: وأظنه تسمحا منه، لأن حقيقة الخمر إنما هي العنب دون سائر الأشياء [٤، باب الراء، فصل الخاء].

ومنهم من قال الخمر اسم لكل مسكر من العنب وغيره، وهذا ما رجحه الفيروزآبادي والفيومي ولجنة معجم *الوسيط*.

قال الفيروزآبادي: الخمر هي ما أسكر من عصير العنب أو عام... والعموم أصح، لأنها حرمت وما بالمدينة خمر عنب، وما كان شرابهم إلا البسر والتمر [٣، جـ٢، ص٢٣، باب الراء، فصل الخاء].

وقال الفيومي: ويقال هي اسم لكل مسكر خامر العقل أي غطاه [٥، مادة "خمر"، ص ص ١٨١، ١٨٢].

وجاء في *المعجم الوسيط*: الخمر: ما أسكر من العنب وغيره، لأنها تغطي العقل، وهي مؤنثة وقد تذكر [٦، جـ١، ص ٢٥٥، مادة "خمر"].

الخمر اصطلاحا

وأما الخمر اصطلاحا، فقد اختلف الفقهاء في تحديد ماهية الخمر؛ فمنهم من حصرها بعصير العنب، ومنهم من جعلها لكل شراب مسكر، سواء كان من عصير العنب أو غيره.

فالجمهور؛ الشافعية والحنابلة والظاهرية والمتأخرون من الحنفية والزيدية قالوا الخمر وإن كان اسمها للنيء من ماء العنب إذا غلى واشتد إلا أنه ينصرف إلى كل شراب مسكر، وعليه فإن كل مسكر خمر سواء كان من عصير العنب أو التمر أو الحنطة أو العسل أو الشعير أو غير ذلك [٧، جـ٤، ص ١٨٦؛ ٨، جـ١٠، ص ٢٢٨؛ ٩، جـ٨، ص ٣٠٦؛ ١٠، جـ٦، ص ٩٩؛ ١١، جـ١١، ص ٣٧٠؛ ١٢، جـ٦، ص ٤٤٨؛ ١٣، جـ٦، ص٤٤٨؛ ١٤، جـ٤، ص ٢٣٢].

وقد استدلوا بما يلي:

١- ما رواه ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: "كل مسكر خمر وكل خمر حرام" [١٥، جـ١٣، كتاب الأشربة، باب أن كل مسكر خمر، ص ١٧٣].

٢- ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "الخمر من هاتين الشجرتين الكرمة والنخلة" [١٥، جـ١٣، كتاب الأشربة، باب أن جميع ما ينبذ مما يتخذ من النخل والعنب يسمى خمرا، ص ١٥٣].

٣- ما رواه النعمان بن بشير بقوله: قال رسول الله ﷺ: "إن من الحنطة خمرا ومن الشعير خمرا ومن الزبيب خمرا ومن التمر خمرا ومن العسل خمرا" [١٦، جـ٤، ص١٤٨]. وقال عن الحاكم: صحيح الإسناد [١٧، جـ٢، ص٢٤٢]، قال عنه الألباني: صحيح.

٤- ما رواه ابن عمر رضي الله عنهما بقوله: قام عمر على المنبر خطيبا فقال: أما بعد: نزل تحريم الخمر وهي من خمسة: العنب والتمر والعسل والحنطة والشعير، والخمر ما خامر العقل [١، جـ٦، ص ٢٤٢].

فهذه الأحاديث صريحة بعباراتها بأن الخمر ليس حصرا في عصير العنب، بل تشمل كل شراب مسكر.

وقال أبو حنيفة وصاحباه أبو يوسف ومحمد بن الحسن، والمالكية، والإمامية إن الخمر هي النيء من ماء العنب [١٨، جـ٩، ص٢٢؛ ١٩، جـ٣، ص٢٢٣؛ ٢٠، جـ٤، ص٩٩؛ ٢١، جـ٤، ص١٠٨؛ ٢٢، جـ٤، ص٣٥٢؛ ٢٣، جـ١٤، ص ٥٥٨].

وحجتهم في ذلك دليل اللغة؛ حيث قالوا إن المعروف عند أهل اللغة أن الخمر هي النيء من ماء العنب إذا غلى واشتد وقذف بالزبد أي رمى بالرغوة.

وقد أجاب ابن الهمام في *الفتح* بأن إطباق أهل اللغة على أن الخمر اسم خاص للنيء من ماء العنب إذا صار مسكرا غير مسلم، ثم يقول ابن الهمام- بعد استدلاله بقول الفيروزآبادي في *القاموس* والذي ذكرته سابقا في التعريف اللغوي- وهذا صريح في أن الخمر عند بعض أهل اللغة يعم ماء العنب وغيره، وأن العموم أصح عند صاحب *القاموس* [٢٤، جـ٩، ص٢٣].

وهؤلاء بعد اتفاقهم على أن الخمر هي النيء من ماء العنب إذا غلى واشتد وقذف بالزبد، إلا أنهم اختلفوا إذا لم يقذف بالزبد؛ فالمالكية، والصاحبان أبو يوسف ومحمد بن الحسن من الحنفية، والإمامية قالوا إن الخمر مختص بالنيء من ماء العنب إذا غلى واشتد، قذف بالزبد أم لم يقذف، وذلك أن الإسكار يتحقق بدون القذف بالزبد [١٨، جـ٩، ص٢٦؛ ٢٠، جـ٤، ص٩٩؛ ٢٢، جـ٤، ص٣٥٢؛ ٢١، جـ٤، ص١٠٨؛ ٢٣، جـ١٤، ص ٥٥٨].

جاء في *حاشية العدوي*: اعلم أن الخمر هو ما كان من ماء العنب، والنبيذ هو ما كان من غير العنب ودخلته الشدة المطربة، كالزبيب أو التمر أو العجوة [٢١، جـ٤، ص١٠٨].

وجاء في *حاشية الدسوقي*: وحاصل الفقه أن الخمر وهو ما اتخذ من عصير العنب ودخلته الشدة المطربة، وأما النبيذ وهو ما اتخذ من ماء الزبيب أو البلح ودخلته الشدة المطربة [٢٢، جـ٤، ص ٣٥٢].

وقال صاحب *الاختيار*: وعندهما- أي الصاحبين- لا يشترط القذف بالزبد، لأنه يسمى خمرا بدونه، ولأن المؤثر في فساد العقل وتغطيته هو الاشتداد [٢٠، جـ٤، ص٩٩].

وعند أبي حنيفة إذا لم يقذف بالزبد فليس بخمر وإن غلى واشتد، لأن الغليان بداية الشدة، وكمالها يكون بقذف الزبد إذ به يتميز الصافي من الكدر، وأحكام الشرع قطعية فتناط بالنهاية [١٨، جـ٩، ص٧؛ ١٩، جـ٣، ص ٢٢٣].

قال صاحب *الاختيار*: ولأبي حنيفة أن السكون أصل في العصير، وما بقي شيء من آثاره فالحكم له، وأحكام الشرع قطعية، فلا يحكم بكونه خمرا مع وجود شيء من آثار العصير للمغايرة بينهما، ولأن الثابت لا يزول إلا بيقين، فما بقي شيء من آثار العصير لا يتيقين بالخمرية [٢٠، جـ٤، ص ٩٩].

لكن قول الصاحبين هو الراجح عند الحنفية، سدا للذريعة ودرءا للمفسدة، لأن العوام إذا علموا أن ذلك يحل قبل القذف بالزبد فإنهم يقعون في الفساد [١٣، جـ٦، ص٤٤٨].

وبعد ذكر أقوال الفقهاء وأدلتهم تبين لنا أن الخمر تشمل كل مسكر، وذلك عملا بالأحاديث الصحيحة والتي حدد الشارع بعباراتها الصريحة أن الخمر كل شراب مسكر، ولترجيح أهل اللغة عموم الاسم على خصوصه.

ثمرة الخلاف الفقهي

وتظهر ثمرة الخلاف الفقهي في اسم الخمر في اتفاقهم على قطعية حرمة الخمر التي من عصير العنب قليلا كان أو كثيرا، أسكر أو لم يسكر، وكفر مستحلها، لأنها محرمة لعينها لقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَـٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَـٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (المائدة، الآية ٩٠).

وأما ما عداها، فالاتفاق على حرمتها إذا أسكرت ولكن هذه الحرمة دون حرمة الخمر التي من عصير العنب حيث لا يكفر مستحلها، عدا الزيدية الذين ذهبوا إلى تكفير مستحل الخمر التي من عصير التمر أو الرطب لقوله ﷺ: "الخمر من هاتين الشجرتين الكرمة والنخلة" [١٥، جـ١٣، ص١٥٣].

كذلك اتفقوا على حلها إذا لم تسكر، لكن إذا كان المسكر كثيرها دون قليلها فالجمهور من الفقهاء، المالكية والشافعية والحنابلة ومحمد بن الحسن الشيباني من الحنفية في المشهور عنه والزيدية قالوا بحرمة كثيرها وقليلها. وقال أبو حنيفة وأبو يوسف: لا يحرم إلا القدر المسكر. لكن المفتى به عند متأخري الحنفية قول محمد بن الحسن الشيباني [٢٢، جـ٤، ص٣٥٢؛ ٢٥، جـ٨، ص١٢؛ ٢٦، جـ٤، ص١٨٧؛ ٩، جـ٨، ص٣٠٦؛ ٨، جـ١٠، ص٢٢٨؛ ١٤، جـ٤، ص٢٣٢؛ ٢٧، جـ٦، ص ص ١١٦، ١١٧؛ ١٢، جـ٦، ص ص ٤٥٤، ٤٥٥؛ ١٣، جـ٦، ص ٤٥٥؛ ٢٨، ص١١٣].

عقوبة شارب الخمر

قبل الدخول في تحديد عقوبة شارب الخمر؛ وهل هي حد أم تعزير؟

نبين تعريف كل من الحد والتعزير وأوجه الاتفاق والاختلاف بينهما استكمالا وتوضيحا لموضوع البحث.

١- الحد

الحد في اللغة

يأتي الحد في اللغة بمعنى المنع؛ يقال حدني عن كذا أي منعني عنه، وسميت عقوبة المعصية حدا لأنها تمنع الشخص من الإقدام على المعصية حدا كما تمنعه من العودة إليها بعد ارتكابها.

ويأتي بمعنى الفصل والحجز بين شيئين حتى لا يختلط أحدهما بالآخر، يقال: حددت المزرعة، أي ميزتها عن غيرها مما جاورها من المزارع بذكر نهاياتها، ومنه حدود الدول. وحدود الشرع هي التي فصلت بين الحلال والحرام، فمنها ما لا يقرب كالفواحش، ومنه قوله تعالى: ﴿ تِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا ﴾ (البقرة، الآية ١٨٧)، ومنها ما لا يتعدى كالمواريث المعينة، ومنه قوله تعالى: ﴿ تِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا ﴾ (البقرة، الآية ٢٢٩).

كما يأتي بمعنى اللفظ الجامع، لأنه يجمع معاني الشيء فيمنع خروج بعضها منه ودخول ما ليس منه فيه.

كما يطلق على عقوبات معينة وعلى جرائم هذه العقوبات، يقال ارتكب حد الزنا- جريمة الزنا- ويقال حد الزنا أي عقوبته [٥، مادة "حدد"، ص ص ١٢٤، ١٢٥؛ ٤، باب الراء، فصل الحاء؛ ٢٩، مادة "مدد"، ص ص ١٢٥، ١٢٦].

الحد في الاصطلاح

والحد في اصطلاح الشرع هو العقوبة المقدرة لجرائم معينة حقا لله تعالى. فقول "عقوبة مقدرة" قيد أخرج التعزير لأنه عقوبة غير مقدرة من قبل الشارع، وإن كان مقدرا من قبل ولي الأمر. وقول: "حقا لله تعالى" قيد أخرج القصاص لأنه شرع حقا للعبد، وإن كان عقوبة مقدرة [٢٠، جـ٤، ص ٧٩؛ ١٤، جـ٤، ص ٢٠٧؛ ٣٠، جـ٤، ص ١٢٦؛ ٣١، ص ٥٨].

ومعنى تقدير العقوبة هو أن الشارع الحكيم حدد مقدارها وعين نوعها ولم يترك ذلك لولي الأمر أو نائبه القاضي.

ومعنى أن العقوبة حقا لله تعالى أي أنها مقررة لحماية المصلحة العامة والنظام العام للجماعة، كما أنها لا تقبل الإسقاط بعد وصولها إلى الإمام لا من قبل الإمام ولا من أي فرد أو جماعة.

٢- التعزير

التعزير لغة

يأتي التعزير في اللغة بمعنى المنع والتعظيم، ومنه قوله تعالى: ﴿ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُواْ ٱلنُّورَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (الأعراف، الآية ١٥٧)، أي عظموه ووقروه ومنعوه من عدوه [٣٥، جـ٢، ص٢٥٣]، وسميت العقوبة تعزيرا لأنها تمنع من تعاطي القبيح. ويطلق التعزير على جرائم غير الحدود والقصاص، كما يطلق على عقوبات هذه الجرائم [٥، مادة "عزر"، ص٤٠٧ ؛ ٤، باب الراء، فصل العين ؛ ٣، باب الراء، فصل العين، جـ٢، ص ٨٨ ؛ ٢٩، مادة "عزر"، ص٤٢٩].

التعزير اصطلاحا

والتعزير في اصطلاح الفقهاء هو عقوبة مشروعة غير مقدرة من قبل الشارع، مفوض ولي الأمر في تقديرها وإنزالها على مرتكبي الجرائم التي نهى الشارع عنها عدا جرائم الحدود والقصاص [٣٣، ص ٢٧٩ ؛ ٣٤، ص ١٢٩ ؛ ٣٥، ص ٣٢٨ ؛ ٣١، ص١٢٣].

٣- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحد والتعزير

يتفق التعزير والحد في أن كلا منهما تأديب وزجر يختلف باختلاف الذنب، ويختلف التعزير عن الحد في الأوجه التالية:

١- إن شخصية الجاني تراعى في التعزير؛ حيث إن الجرم الواحد قد يقع من كثيرين، ومع هذا فإن العقوبة لا تكون واحدة، وإنما تكون بحسب حال الجاني لأن ما يزجر هذا قد لا يزجر ذاك، فتعزير من جل قدره وعلا شأنه يختلف عن تعزير من دونه ممن كان من أهل البذاءة والسفاهة والجريمة، فالأول قد يزجر بالكلام والثاني قد لا يزجر إلا بالحبس والضرب، لقوله ﷺ "أقيلوا ذوي الهيئات عثراتهم إلا الحدود" [٣٦، جـ٤، ص١٨٩ ؛ قال عنه الألباني: صحيح ٣٧، جـ٣، ص ٤٨].

وهذا بخلاف الحدود، فإن شخصية الجاني لا تراعى وكل الناس سواسية فيها للحديث السابق ولما روت عائشة رضي الله عنها أنها قالت إن قريشا أهمتهم المرأة المخزومية التي سرقت فقالوا من يكلم رسول الله ﷺ فكلم رسول الله ﷺ فقال: "أتشفع في حد من حدود الله. ثم قام وخطب فقال: يا أيها الناس إنما ضل من كان قبلكم أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركوه وإذا سرق الضعيف فيهم أقاموا عليه الحد، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها" [١٥ ، جـ١١ ، ص ١٨٧].

٢- العفو والشفاعة في الحدود والتعزير.

عند عامة الفقهاء أن الحدود لا تقبل العفو ولا الشفاعة، لقوله ﷺ منكرا على أسامة بن زيد لما جاء شافعا في المرأة المخزومية التي سرقت: "أتشفع في حد من حدود الله؟"!

أما التعزير، فإن كان متعلقا بحق الله تعال كأكل الربا والإفطار في نهار رمضان لغير عذر ومقدمات الزنا فلولي الأمر أن يقبل الشفاعة في هذا النوع من التعزير، كما له أن يعفو عن الجاني إذا كان في ذلك مصلحة. وهذا عند الشافعية وبعض المالكية.

وعند الحنفية ومالك وبعض أصحابه والحنابلة التعزير واجب على الإمام ولا يجوز له أن يقبل الشفاعة فيه ولا أن يعفو عن الجاني، لأن التعزير شرع زجرا ومنعا عن المعصية وعلى الإمام زجره ومنعه كالحدود.

وأما إذا كان حقا لآدمي فلا يسقط إلا إذا عفا صاحب الحق كالقصاص. وهذا عند عامة الفقهاء [١٣ ، جـ٤ ، ص ٦٥ ؛ ٢٤ ، جـ٥ ، ص ١١٣ ؛ ٣٨ ، جـ٦ ، ص ٣٢٠ ؛ ٢٢ ، جـ٤ ، ص ٣٥٤ ؛ ٣٩ ، جـ٤ ، ص ١١٠ ؛ ٤٠ ، ص ٢٩٥ ؛ ٧ ، جـ٤ ، ص ص ١٩٣ ، ١٩٤ ؛ ٩ ، جـ٨ ، ص ٣٢٧ ؛ ٨ ، جـ١٠ ، ص ٣٣٩].

وذهب بعض الفقهاء إلى أن التعزير إذا كان حق العبد غالبا فيه فيجوز فيه الإبراء والعفو [١٢ ، جـ٤ ، ص ٧٣ ؛ ٣٨ ، جـ٦ ، ص ٣٢٠].

٣- إن التلف في الحدود هدر لا يوجب الضمان، بخلاف التلف في التعزير فإنه يوجب الضمان عند بعض العلماء وعند البعض لا يوجب الضمان كالحد [٧ ، جـ٤ ،

ص١٩١ ؛ ٣٣، ص ص ٢٧٩-٢٨٢ ؛ ٢٨، ص ص ٢٢٦-٢٢٨ ؛ ٣٤، ص ص ١٢٩-١٣٠].

أقوال الفقهاء في عقوبة شارب الخمر

وبعد تعريف الحد والتعزير نرى أقوال الفقهاء في عقوبة شارب الخمر، وهي مفصلة على النحو التالي:

الأول: للحنفية، والمالكية، والحنابلة في المعتمد عندهم، والزيدية، والإباضية، والثوري، والأوزاعي، وهؤلاء قالوا إن عقوبة شارب الخمر تعتبر حدا ولا تعتبر تعزيرا، وأن مقدار عقوبته ثمانون جلدة للأدلة التالية:

١- ما رواه البخاري من حديث السائب بن يزيد قال: كنا نؤتى بالشارب على عهد رسول الله ﷺ وإمرة أبي بكر رضي الله عنه وصدرا من خلافة عمر رضي الله عنه فنقوم إليه بأيدينا ونعالنا وأرديتنا حتى آخر إمرة عمر فجلد أربعين حتى عتوا وفسقوا جلد ثمانين [١، ج٨، ص ١٤].

٢- ما رواه مسلم عن أنس بن مالك أن النبي ﷺ جلد في الخمر بالجريد والنعال ثم جلد أبو بكر أربعين فلما كان عمر ودنا الناس من الريف والقرى، قال ما ترون في جلد الخمر؟ فقال عبد الرحمن بن عوف أرى أن تجعلها كأخف الحدود. قال فجلد عمر ثمانين. [١٥، جـ١١، ص ٢١٤].

٣- ما رواه البيهقي بسنده إلى الزهري قال: أخبرني حميد بن عبد الرحمن عن أبي وبرة الكلبي قال: أرسلني خالد بن الوليد إلى عمر، فأتيته ومعه عثمان بن عفان وعبد الرحمن بن عوف وعلي وطلحة والزبير رضي الله عنهم جميعا وهم معه متكئون في المسجد، فقلت: إن خالد بن الوليد أرسلني إليك، وهو يقرأ عليك السلام، ويقول إن الناس قد انهمكوا في الخمر، وتحاقروا العقوبة فيه، فقال عمر هم هؤلاء عندك فسلهم، فقال علي رضي الله عنه: نراه إذا سكر هذى، وإذا هذى افترى، وعلى المفتري ثمانون. قال: فقال عمر: أبلغ صاحبك ما قال، قال: فجلده خالد رضي اله عنه ثمانين [١٦،

جـ٤ ، ص ٣٧٥]، وقال عن الحاكم: صحيح الإسناد [٤١ ، جـ٤ ، ص ٣٧٥]، وقال عند الذهبي: صحيح [٤٢ ، جـ٨ ، ص ٣٢٠].

٤- وعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: إن الشراب كانوا يضربون على عهد رسول الله ﷺ بالأيدي والنعال والعصي قال: وكانوا في خلافة أبي بكر رضي الله عنه أكثر منهم في عهد رسول الله ﷺ فقال أبو بكر رضي الله عنه: لو فرضنا لهم حدا، فتوخى نحوا مما كانوا يضربون على عهد رسول الله ﷺ، فكان أبو بكر يجلدهم أربعين حتى توفي ثم كان عمر رضي الله عنه من بعده، فجلدهم كذلك أربعين حتى أتي برجل من المهاجرين الأولين وقد شرب فأمر به أن يجلد فقال لم تجلدني بيني وبينك كتاب الله. قال وفي كتاب الله تجد أن لا أجلدك؟ قال: إن الله تعالى يقول في كتابه: ﴿ لَيْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوٓاْ ﴾ (المائدة، الآية ٩٣). شهدت مع رسول الله ﷺ بدرا وأحدا والخندق والمشاهد فقال عمر رضي الله عنه ألا تردون عليه ما يقول فقال ابن عباس إن هؤلاء الآيات نزلت عذرا للماضين وحجة على الباقين، فعذر الماضين لأنهم لقوا الله عز وجل قبل أن تحرم عليهم الخمر، وحجة على الباقين لأن الله تعالى يقول: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَٰمُ ﴾ (المائدة، الآية ٩٠) فإن كان من الذين آمنوا وعملوا الصالحات ثم اتقوا وأحسنوا فإن الله قد نهى أن تشرب الخمر. قال عمر رضي الله عنه: فماذا ترون؟ قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه نرى أنه إذا شرب سكر وإذا سكر هذى، وإذا هذى افترى. وعلى المفتري ثمانون جلدة. فأمر عمر فجلد ثمانين [١٦ ، جـ٤ ، ٣٧٥]. وقال عنه الحاكم: صحيح الإسناد [٤١ ، جـ٤ ، ص ص ٣٧٥ ، ٣٧٦]، وقال عنه الذهبي: صحيح [٤٢ ، جـ٨ ، ص ٣٢٠].

وجه الاستدلال

قال أصحاب هذا الرأي: إن استشارة عمر رضي الله عنه كانت على مسمع ومحضر من الصحابة، ولم ينكروا عليه ذلك. فكان إجماعا منهم على أن عقوبة شارب الخمر ثمانون جلدة. والإجماع حجة موجبة للعلم فيجوز إثبات الحد به [٤٣ ، جـ٤ ، ص ٣٠ ؛ ١٨ ، جـ٥ ، ص ٨٣ ؛ ٢٤ ، جـ٥ ، ص ٨٣ ؛ ٤٤ ، جـ٢ ، ص٥٧٤ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٢٩٦ ؛

٣٩، جـ٧، ص١٠٨ ؛ ٩، جـ٨، ص ص ٣٠٨، ٣٠٩ ؛ ٢٧، جـ٦، ص ١١٧ ؛ ٣٠، جـ٤، ص ٣٠ ؛ ٤٦، ص ٢٩١].

الثاني: للشافعية والظاهرية والحنابلة في القول المرجوح عندهم وأبي ثور، وهؤلاء ذهبوا إلى أن مقدار حد شارب الخمر أربعون جلدة والزيادة على الأربعين تعتبر تعزيرا لا حدا [٧، جـ٤، ص١٨٤ ؛ ٩، جـ٨، ص٣٠٩ ؛ ١١، جـ١١، ص٣٦٥ ؛ ٤٤، جـ٢، ص٥٧٤]، واستدلوا بما يلي:

١- ما رواه أبو ساسان قال شهدت عثمان بن عفان رضي الله عنه وأتي بالوليد قد صلى الصبح ركعتين، ثم قال أزيدكم فشهد عليه رجلان أحدهما حمران أنه شرب الخمر وشهد آخر أنه رآه يتقيأ، فقال عثمان بن عفان إنه لم يتقيأ حتى شربها فقال: يا علي قم فاجلده، فقال علي: قم يا حسن فاجلده، فقال الحسن: رضي الله عنهم جميعا ولِّ حارها من تولى قارها [١] - فكأنه وجد عليه- فقال: يا عبد الله بن جعفر قم فاجلده، فجلده وعلي يعد حتى بلغ أربعين فقال: أمسك ثم قال: جلد النبي ﷺ أربعين وجلد أبوبكر أربعين وعمر ثمانين رضي الله عنهم أجمعين وكل سنة [٢] وهذا أحب إلي [١٥، جـ١١، ص ص ٢١٦، ٢١٧].

قال النووي: قوله "وكل سنة" معناه أن فعل النبي ﷺ وأبي بكر سنة يعمل بها، وكذا فعل عمر، ولكن فعل النبي ﷺ وأبي بكر رضي الله عنه "أحب إلي" وقوله "وهذا أحب إلي" إشارة إلى الأربعين التي كان قد جلدها [١٥، جـ١١، ص ص ٢١٦، ٢١٧].

٢- ما رواه أنس بن مالك أن النبي ﷺ أتي برجل قد شرب الخمر فجلده بجريدتين نحو أربعين قال وفعله أبو بكر فلما كان عمر استشار الناس فقال له عبد الرحمن أخف

---

١ أي ولِّ شرها من تولى خيرها. والضمير عائد إلى الخلافة، أي ليتولى عثمان رضي الله عنه إقامة الحد. [٥، ص٤٩٧].

٢ قول علي رضي الله عنه (وكل سنة)، يدل على أنه معظم لأبي بكر وعمر رضي الله عنهم جميعا، وأن أفعالهما وأقوالهما حق وسنة، وهذا بخلاف ما تزعمه وتدعيه الشيعة.

الحدود ثمانون فأمر به رضي الله عنه [١٥ ، جـ١١ ، ص٢١٥ ؛ ٤٧ ، جـ١٦ ، ص ص ١١٨ ، ١١٩].

قال ابن قدامة بعد ذكر الحديث : وفعل النبي ﷺ حجة لا يجوز تركه بفعل غيره ، ولا ينعقد الإجماع على ما خالف فعل النبي ﷺ وأبي بكر وعلي رضي الله عنهما فتحمل الزيادة من عمر على أنها تعزير يجوز فعلها إذا رآه الإمام [٩ ، جـ٨ ، ص ٣٠٩].

وفي رواية لأنس أيضا أن النبي ﷺ كان يضرب في الخمر بالنعال والجريد أربعين [١٥ ، جـ١١ ، ص ٢١٦ ؛ ٤٨ ، جـ١٢ ، ص ٦٧].

٣-عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ ضرب الحد بنعلين أربعين. فقال مسعر : أظنه في الخمر [٤٩ ، جـ٤ ، ص ٧١٩ ، وقال الترمذي : حديث أبي سعيد حديث حسن].

ففي هذه الأحاديث الجزم بأن النبي ﷺ جلد أربعين وهو الذي مال إليه علي رضي الله عنه وفعله ، ولو كانت الزيادة حدا لم يتركها علي بعد فعل عمر رضي الله عنهما. ومن هنا ، فإن الروايات المطلقة تحمل على المقيدة ، وتكون حجة على من أطلقها أو ذكرها بلفظ التقريب.

قال الحافظ ابن حجر في *الفتح* : لقد وقع التصريح بالحد المعلوم ، فوجب المصير إليه ، ورجح القول بأن الذي اجتهدوا فيه زيادة على الحد إنما هو التعزير [٥٠ ، جـ١٢ ، ص٧٣].

٤- جاء في عامة الروايات التي فيها الزيادة على الأربعين بأن عمر رضي الله عنه رأى الناس اجترؤوا على شرب الخمر وتهالكوا فيها وتحاقروا العقوبة ، فاستشار الصحابة رضوان الله عليهم ، فهذا يدل على أن الحد ثابت عندهم بأربعين ، وحصول الزيادة عليها إنما كان لحصول المقتضي لها ، ولم يجاوزوا الأربعين زيادة في الحد كما لم يجاوزوا غيره من الحدود المنصوص عليها.

قال النووي : وحجة الشافعي وموافقيه أن النبي ﷺ إنما جلد أربعين... وأما زيادة عمر فهي تعزيرات والتعزير إلى رأي الإمام إن شاء فعله وإن شاء تركه بحسب المصلحة في

فعله وتركه، فرآه عمر ففعله، ولم يره النبي ﷺ ولا أبو بكر ولا علي فتركوه وهكذا. يقول الشافعي رضي الله عليه إن الزيادة إلى رأي الإمام، وأما الأربعون فهي الحد المقدر الذي لابد منه، ولو كانت الزيادة حدا لم يتركها النبي ﷺ وأبو بكر رضي الله عنه ولم يتركها علي رضي الله عنه بعد فعل عمر [٥١، جـ١١، ص ص ٢١٤، ٢١٥].

٥- عن أبي رافع أن عمر رضي الله عنه أتي بشارب فقال للمطيع بن الأسود إذا أصبحت غدا فاضربه. فجاء عمر، فوجده يضرب ضربا شديدا فقال: كم ضربته. قال: ستين. قال: اقتص منه عشرين. أخرجه أبو عبيد في غريب الحديث، وقال عنه ابن حجر: سنده صحيح [٥٠، جـ١٢، ص ٧٥]. قال أبو عبيد: يعني اجعل شدة ضربك قصاصا بالعشرين التي بقيت من الثمانين.

وقال البيهقي: يؤخذ منه أن الزيادة على الأربعين ليست بحد، إذ لو كانت حدا لما جاز النقص منه بشدة الضرب، إذ لا قائل به [٥٠، جـ١٢، ص ٧٥].

الثالث: لطائفة من العلماء، وهؤلاء قالوا: لا حد في شرب الخمر أصلا، بل العقوبة التي له هي التعزير. وبهذا قال الطبري وابن المنذر ومحمد رشيد رضا والشوكاني والدكتور محمد مصطفى شلبي [٥٢، جـ٧، ص٩٨؛ ٥٣، جـ٧، ص١٦١؛ ٥٠، جـ١٢، ص٧٤؛ ٢٨، ص ص ١٨٦، ١٨٧؛ ٣٤، ص ص ٢٤، ٢٥؛ ٣٥، ص١٣٠] وحجتهم في ذلك:

١- حديث السائب بن زيد الذي مر ذكره [١، جـ٨، ص ١٤].

٢- حديث أنس رضي الله عنه السابق [١٥، جـ١١، ص ٢١٤].

٣- عن ابن عباس رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ لم يقت -يفرض- في الخمر حدا. وقال ابن عباس رضي الله عنهما: شرب رجل فسكر، فلقي يميل في الفج- الطريق الواسع الواضح- والمراد به هنا أحد طرق المدينة، فانطلق به إلى النبي ﷺ فلما حاذ بدار العباس رضي الله عنه انفلت فدخل على العباس فالتزمه، فذكروا ذلك للنبي ﷺ فضحك وقال: أفعلها؟ ولم يأمر فيه شيء [١٦، جـ٤، ص ٣٧٣]. وقال عنه الحاكم: صحيح

الإسناد ؛ ٤١ ، جـ٤ ، ص ٣٧٣]، وقال عنه الذهبي : صحيح ؛ [٣٦ ، جـ٤ ، ص ٢٢٦]، قال عنه الألباني : صحيح ، [٣٧ ، جـ٣ ، ص ٤٨].

قالوا : فلو كان في الخمر حد لما تركه رسول الله ﷺ.

٤- عن عمير سعيد النخعي قال : سمعت علي بن أبي طالب رضي الله عنه يقول : ما كنت لأقيم على أحد حدا فيموت ، فأجد في نفسي شيئا إلا صاحب الخمر فإنه لو مات وديته ، وذلك أن رسول الله ﷺ لم يسنه [٤٨ ، جـ١٢ ، ص ٦٧ ؛ ١٥ ، جـ١١ ، ص ٢١٨].

وفي رواية أبي داود وابن ماجة قال : لا أدي - أو ما كنت أدري - من أقمت عليه الحد إلا شارب الخمر فإن رسول الله ﷺ لم يسن فيه شيئا ، وإنما هو شيء قلناه نحن [٥٤ ، جـ٢ ، ص ٦١]. قال الألباني عنه : صحيح [١٧ ، جـ٢ ، ص ٨٤ ؛ ٣٥ ، جـ٣ ، ص ٨١].

ورواه الشافعي بلفظ : ليس أحد نقيم عليه حدا فيموت فأجد في نفسي شيئا ، الحق قتله إلا حد الخمر ، فإنه شيء رأيناه بعد النبي ﷺ فمن مات فديته [٥٥ ، جـ٦ ، ص ١٧٧].

قال الطحاوي : جاءت الأخبار متواترة عن علي رضي الله عنه أن النبي ﷺ لم يسن في الخمر شيئا [٥٠ ، جـ١٢ ، ص ٧١].

وقالوا : ومن المستبعد أن يكون علي رضي الله عنه قصد الزيادة على الأربعين.

٥- عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال : أتي النبي ﷺ بنشوان فأمر به ، فنهر بالأيدي وخفق بالنعال [٥٠ ، جـ١٢ ، ص ٦٨]، وقال ابن حجر عنه سنده : صحيح.

٦- عن عبيد بن عمير قال : كان الذي يشرب الخمر في عهد الرسول ﷺ وأبي بكر وبعض من إمارة عمر رضي الله عنهم يضربون بأيديهم ونعالهم ويصكونه [٥٦ ، جـ٧ ، ص ٣٧٧] ؛ قال ابن حجر : سنده صحيح [٥٠ ، جـ١٢ ، ص ٦٨].

٧- عن عبد الرحمن بن أزهر رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ أتي بشارب خمر وهو بحنين ، فحثا في وجهه التراب ، ثم أمر أصحابه فضربوه بنعالهم وما كان في أيديهم ، حتى قال لهم ارفعوا. ثم جلد أبو بكر في الخمر أربعين ، ثم جلد عمر صدرا من إمارته أربعين ، ثم جلد آخر خلافته ثمانين ، وجلد عثمان رضي الله عنهم الحدين كليهما ثمانين

وأربعين، ثم أثبت معاوية الحد ثمانين [٣٦، جـ٤، ص ٢٣١]؛ قال الألباني عنه: صحيح [٣٧، جـ٣، ص ٨٢؛ ٤٢، جـ٨، ص ٣٢٠].

وفي رواية له قال: كأني أنظر إلى رسول الله ﷺ وهو في الرحال يلتمس رحل خالد ابن الوليد فبينما هو كذلك إذ أتي برجل قد شرب الخمر فقال للناس: ألا اضربوه. فمنهم من ضربه بالنعال، ومنهم من ضربه بالعصا، ومنهم من ضربه بالميتخة- الجريد الرطبة- ثم أخذ رسول الله ﷺ ترابا من الأرض فرمى به في وجهه [٣٦، جـ٤، ص ٢٣٠]، قال الألباني عنه: صحيح [٣٧، جـ٣، ص ص ٨١، ٨٢].

ورواه الشافعي بسنده في *الأم* بلفظ: أتي النبي ﷺ بشارب الخمر فقال: اضربوه، فضربوه بالأيدي والنعال وأطراف الثياب، وحثوا عليه التراب، ثم قال: بكتوه، فبكتوه، ثم أرسله. قال: فلما كان أبو بكر سأل من حضر ذلك الضرب، فقومه أربعين، فضرب أبو بكر في الخمر أربعين حياته، ثم جاء عمر، ثم تتابع الناس في الخمر فاستشار فضرب ثمانين [٥٥، جـ٦، ص ١٧٦].

قالوا: فهذه الأحاديث وأمثالها صريحة بأن النبي ﷺ لم يحد في الخمر مقدارا معينا، وأن الصحابة رضي الله عنهم كانوا لا يتقيدون بشيء معين في الضرب، وما دام الأمر هكذا فهو تعزير وليس بحد.

٨- الاجتهاد والمشورة التي وقعت في عهد عمر رضي الله عنه قالوا: ومن أقوى الأدلة على عدم النص الاجتهاد والمشورة التي وقعت في زمن عمر رضي الله عنه وإشارتهم عليه بآرائهم ولم يكن عند أحد منهم نص على تحديده لأنه من المستبعد أن يكون فيه نص باق على حكمه ويذهب على الأمة. ولذا ساغ للصحابة رضي الله عنهم الاجتهاد فيه، وألحقوه بأخف الحدود.

قال ابن المنذر: قال بعض أهل العلم: أتي النبي ﷺ بسكران فأمر بضربه وتبكيته فدل على أن لا حد في السكر بل فيه التنكيل والتبكيت، ولو كان ذلك على سبيل الحد لبينه بيانا واضحا قال: فلما كثر الشراب في عهد عمر استشار الصحابة رضوان الله عليهم.

ولو كان عندهم عن النبي ﷺ شيء محدود لما تجاوزه، كما لم يتجاوزوا حد القذف [٥٠، جـ٢٥، ص ٢٠٩].

وقال المازري: لو فهم الصحابة أن النبي ﷺ حد في الخمر حدا معينا لما قالوا فيه بالرأي كما لم يقولوا في غيره، فلعلهم فهموا أنه ضرب باجتهاده في حق من ضربه [٥٠، جـ٢٥، ص ٢٠٥].

قال محمد رشيد رضا: ويستفاد من مجموع الروايات أن المشروع في العقوبة على شرب الخمر هو الضرب المراد منه إهانة الشارب، وتنفير الناس عن الشرب، وإن ضرب الشارب أربعين أو ثمانين إنما كان اجتهادا من الخلفاء، فاختار أبو بكر الأول، لأنه أكثر ما وقع بين يدي النبي ﷺ، واختار عمر الثمانين بموافقته لاجتهاد عبد الرحمن بن عوف وعلي بن بي طالب رضي الله عنهم بتشبيهه بحد قذف المحصنات، لكثرة انغماس الناس في الشرب وتحاقرهم العقوبة [٥٢، جـ٧، ص ٩٨].

وقال الشوكاني: والحاصل أن دعوى إجماع الصحابة رضي الله عنهم غير مسلمة، فإن اختلافهم في ذلك قبل إمارة عمر وبعدها وردت به الروايات الصحيحة، ولم يثبت عن النبي ﷺ الاقتصار على عدد معين بل جلد تارة بالجريد وتارة بالنعال وتارة بهما فقط وتارة بهما مع الثياب وتارة بالأيدي والنعال... والمنقول من المقادير إنما هو بطريق التخمين، ولهذا قال أنس نحو أربعين والجزم المذكور في رواية علي بالأربعين يعارضه قوله أنه ليس في ذلك عن النبي ﷺ سنة، فالأولى الاقتصار على ما ورد عن الشارع من الأفعال، وتكون جميعها جائزة فأيها وقع فقد حصل به الجلد المشروع الذي أرشدنا إليه ﷺ بالفعل والقول كما في حديث "من شرب الخمر فاجلدوه" فالجلد المأمور به هو الجلد الذي وقع منه ﷺ ومن الصحابة رضي الله عنهم بين يديه، ولا دليل يقتضي تحتم مقدار معين لا يجوز غيره [٥٣، جـ٧، ص ١٦١].

الرأي الراجح

فمن خلال النظر في أقوال الفقهاء السابقة يتبين لنا أن الله تعالى لم يبين عقوبة شارب الخمر في كتابه العزيز مع بيان تحريمه القاطع لها بقوله: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَـٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَـٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ ﴾ (المائدة، الآية ٩٠).

كما أن النظر في اختلاف أقوال الفقهاء- القائلين بأن عقوبة شارب الخمر هي حد- في تحديد مقدار الحد؛ فمنهم القائل هي ثمانون جلدة، ومنهم القائل هي أربعون والزيادة عليها تعزير، يتبين أن هذا الاختلاف ناتج عن اختلافهم في الأصل الذي اعتمدوا عليه في تحديد مقدار العقوبة لشارب الخمر، فمنهم من اعتمد إجماع الصحابة على تحديد مقدارها بعد قياسهم شرب الخمر على أخف الحدود "حد القذف" ومنهم من اعتمد السنة في تحديد مقدارها.

أقول: إن تحديد مقدار العقوبة بالسنة غير مسلم به، لأن التحديد بالنسبة يقطع الاختلاف، لأن اللازم العمل بما فعله وحدده المشرع ﷺ. والاختلاف بعد وفاته ﷺ في تحديد مقدار العقوبة ثابت في عهد الصحابة رضوان الله عليهم؛ فقول أبي بكر رضي الله عنه: لو فرضنا لهم حدا (انظر ص١٢). وقول علي رضي الله عنه: فإن رسول الله ﷺ لم يسن فيه شيئا (انظر ص١٧). وإلحاقه بالقذف بناء على رأي علي وعبد الرحمن بن عوف (انظر ص١٢). وتنوع العقوبة في عهد عمر رضي الله عنه، ومشورته لأصحابه رضوان الله عليهم (انظر ص ص١١-١٣). وجلد عثمان الثمانين والأربعين (انظر ص ص١٧، ١٨). ورجوع علي رضي الله عنه عن الثمانين إلى الأربعين (انظر ص١٤). وقول ابن عباس رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ لم يقت في الخمر حدا (انظر ص١٦). وثبوت التنوع في العقوبة عنه ﷺ؛ الضرب باليد والنعال والثياب والتبكيت وحثو التراب (انظر ص ص ١١، ١٢، ١٧، ١٨). كل هذا يدل على أن عقوبة شارب الخمر لم تكن محددة مبينة منه ﷺ، ومانعة من تجاوز هذا الحد إلى الاستشارة والتنوع في العقوبة.

وأما الاستدلال بإجماع الصحابة رضوان الله عليهم فأقول: إن الإجماع ينقسم إلى صريح وسكوتي [٣] فالإجماع الصريح من الصحابة رضوان الله عليهم على مقدار حد شارب الخمر لم يقل أحد إنه وقع منهم.

وأما الإجماع السكوتي فمختلف بين الفقهاء في حجيته؛ فالشافعي والمالكي لا يعتبرانه إجماعا. وذهب أكثر الحنفية والحنابلة في قول إلى اعتباره إجماعا، ولكن دون الإجماع الصريح في القوة. وذهب بعض الحنفية وبعض الشافعية إلى أنه حجة ظنية ولكنه ليس بإجماع. ولكل رأي من الآراء الثلاثة دليله، إلا أن المقام لا يتسع لذكرها [٥٦، ص ص ١٨٣ ، ١٨٥؛ ٥٧، ص ٥١؛ ٢٩، ص ٢٠٥].

وهذا الاختلاف في الحجية يجعل هذا الأصل غير قوي في إثبات الحد به، لأن الحد كما هو معروف اصطلاحا هو عقوبة مقدرة من قبل الشارع حقا له، ولم يثبت من قبل الشارع – سواء كان الله تعالى أو نبيه ﷺ- تقدير لهذه العقوبة. وإثبات تقديرها بأصل مختلف في حجيته اجتهاد، والحد لا يثبت بالاجتهاد، لأنه حق خالص لله تعالى، لما يترتب عليه التساوي في العقوبة، وعدم الشفاعة فيها والعفو، مع أن النبي ﷺ عفا عن شارب الخمر الذي دخل بيت العباس رضي الله عنه مع أن النبي ﷺ علم بالجريمة. ولو كان شرب الخمر حدا من الحدود لما عفا عنه ﷺ [٥٩، جـ٣، ص ص ٢٤٦-٢٥٠؛ ٦٠، جـ٣، ص

---

٣ الإجماع الصريح: هو أن يتفق مجتهدو المسلمين في كل عصر بإبداء كل منهم رأيه صراحة قولا أو فعلا. وهذا متفق على حجيته بين الفقهاء. الإجماع السكوتي: هو أن يبدي بعض مجتهدي المسلمين في عصر من العصور رأيهم صراحة - قولا أو فعلا- ويعرف هذا الرأي ويشتهر ويسكت الباقون عن إبداء رأيهم فيه، مع عدم الموافقة عليه صراحة، والإنكار عليه صراحة، مع عدم المانع من إبداء الرأي. بأن تمضي مدة كافية للنظر في المسألة، وليس هناك ما يدفعه على السكوت من خوف أو هيبة لأحد في غير ذلك [٥٨، ص ٥١؛ ٣١، ص٢٠٥؛ ٦٣، ص ص ٢١٨-٢٢٢؛ ٥٧، ص ص ١٨٣-١٨٥؛ ٥٩، جـ٣، ص ص ٢٤٦-٢٥٠؛ ٦٠، جـ٣، ص ص ٢٩٥-٣٠٢؛ ٦١، ص ٨٤؛ ٦٢، جـ١، ص ص ٢٢٨-٢٣٠].

ص ٢٩٥-٣٠٢ ؛ ٦١ ، ص٨٤ ؛ ٦٢ ، جـ١ ، ص ص ٢٢٨ -٢٣٠ ؛ ٥٧ ، ص ص١٨٣-١٨٥ ؛ ٥٨ ، ص ٥١ ؛ ٢٩ ، ص ٢٠٥ ؛ ٦٨ ، ص ص ٢١٨-٢٢٢].

ثم لو سلمنا أن الحد يثبت بالإجماع السكوتي لم يقل بثبوته ابن قدامة المقدسي لأن عليا رضي الله عنه رجع عن الثمانين إلى الأربعين ، فلو كان إجماعا لما جاز لعلي ذلك.

وكذلك فعل سيدنا عثمان رضي الله عنه حيث جلد الثمانين وجلد الأربعين.

ومما يدل أن الإجماع السكوتي لم يتحقق أيضا هو أن الوصف والتعريف الأصولي للإجماع ينطبق على المجتهدين إذا لم يكن أحدهم أميرا أو رئيس دولة ، فإذا أفتى أحدهم أو بعضهم وانتشرت فتواه مع سكوت الباقين على الوصف السابق يعتبر إجماعا سكوتيا. وهذا بخلاف ما لو كان أحدهم أميرا أو رئيس دولة كأبي بكر وعمر وعثمان وعلي رضي الله عنهم جميعا وغيرهم ، فإن فتوى أو قضاء أحدهم في الأمور الاجتهادية وانتشارها ، سواء كانت بعد مشورة أو غير مشورة مع سكوت الباقين فإن سكوتهم هذا يكون من باب الطاعة ، لأنه ما دام أمير المؤمنين رأى رأيا ليس فيه معصية وجبت طاعتهم له ، وذلك بالالتزام برأيه والتنازل عن آرائهم ، لأن طاعتهم له تعتبر عبادة يثابون ويؤجرون عليها ، وتركها إثم وعصيان. والصحابة رضوان الله عليهم هم أقرب الناس إلى الهدي النبوي والأكثر تحريا عن الحق واتباعه والالتزام به ، لهذا كانوا أحرص الناس على هذه الطاعة. ولأن القلوب ما زالت مبنية على حسن الظن بين الراعي والرعية. والأمور الحياتية لم تتعقد بعد ، ولم تتعود المسائل الاستشارية على التطويل الممل في الأخذ والرد حتى الإصدار والإقرار.

والفتوى إذا صدرت على هذه الصورة تعتبر حكما أو قرارا سياسيا اقتضته المصلحة العامة- والحكم السياسي هو تبني رئيس الدولة رأيا في المسألة المطروحة على أهل الشورى وإلزام الرعية به- وهو ما يعرف اليوم بالعقوبات التعزيرية المقدرة في القانون الجنائي المعاصر ، وذلك بعد عرضه مشروعا على المجالس الوطنية أو البرلمانية أو الشورية ثم تصبح هذه العقوبات سارية المفعول- بعد تقديرها وتقريرها من هذه المجالس والمصادقة عليها من قبل رئيس الدولة- على جميع أفراد الدولة. ولكن إذا أصبحت هذه العقوبة المقدرة غير

زاجرة أو ليس من المصلحة بقاؤها، واقتضت المصلحة إعادة تقدير العقوبة من جديد يعاد القانون إلى مجلس الشورى (النواب).

وتقدير هذه العقوبات في المجالس النيابية لا ينقلها من التعزير إلى الحد.

وهنا فإن أبا بكر رضي الله عنه قال: لو فرضنا لهم حدا، ولكن الناس ما زالوا قريبين من العهد النبوي لم يفسدوا بعد، ونفوسهم لم تخبث. توخى لهم نحوا مما كانوا يضربون على عهد رسول الله ﷺ في حالة الجلد فقوموه بأربعين جلدة (انظر ص١٢).

ثم إن هذا التقدير بقي مقررا حتى كثر تعاطي الخمر في عهد سيدنا عمر رضي الله عنه، وأصبحت هذه العقوبة المقدرة غير زاجرة (انظر ص١٢)، وأصبحت تظهر التأويلات الفاسدة لآيي القرآن الحكيم (انظر ص١٢)، فاستشار الصحابة رضي الله عنهم فأبدى سيدنا علي وسيدنا عبد الرحمن بن عوف آراءهما فارتاح لاجتهادهم فعمل به. وأما سكوت بقية الصحابة هنا فكان طاعة له رضي الله عنه وعنهم، فلا يأخذ حكم الإجماع السكوتي، وإلا لأصبحت القوانين التي تخرج عن المجالس الشورية أو النيابية اليوم حدودا.

ومن هنا، فإنه يتبين لنا أن عقوبة شارب الخمر ليست حدا، لعدم قيام الدليل على ذلك، ولعدم تناول تعريف الحد لها، والذي هو عقوبة مقدرة لجرائم معينة حقا لله تعالى. وإنما يتناولها تعريف التعزير وهو عقوبة مشروعة غير مقدرة من قبل الشارع، مفوض ولي الأمر في تقديرها وإنزالها على مرتكبي الجرائم التي نهى الشارع عنها عدا جرائم الحدود والقصاص. والله أعلم.

تنبيه

ومما يجدر التنبيه عليه هنا هو أنه لا يعني إذا رجحنا عقوبة شارب الخمر أنها تعزير أن في ذلك خطرا على الدين وتهاونا فيه، لأن تصرفات ولي الأمر - كما أسلفنا - منوطة بالمصلحة، إما بجلب منفعة أو بدفع ضرر عن الأمة. ولا مجال للهوى في شريعتنا، لقوله تعالى: ﴿ فَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلْهَوَىٰٓ أَن تَعْدِلُوا۟ ﴾ (النساء، الآية ١٣٥).

فإذا كان التعزير هو المنع والزجر فالواجب على ولي الأمر منع الناس وزجرهم عن الوقوع في المحرمات، لأن وقوعهم فيها دون زجر فساد ومنكر واجب عليه تغييره إذا رآه وسمع به، لقوله ﷺ: "من رأى منكم منكرا فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان" [١٥، جـ٢، ص ٢١٣]، وعملا بقاعدة: "الضرر يزال" [٦٣، جـ١، ص ٣٣، مادة ٢٠؛ ٦٤، ص ١٨، مادة ٢٠]، وقاعدة: "الضرر يدفع بقدر الإمكان." [٦٣، جـ١، ص ٣٧؛ ٦٤، ص ١٩، مادة ٣١].

وتغيير المنكر بالنسبة للإمام يكون بالوسيلة التي يراها مناسبة لتغييره وإزالته، وذلك لتحقيق درء المفسدة عن الناس وجلب ما ينفعهم ويصلحهم ويقوم اعوجاجهم على الآداب السامية والمسالك الحميدة والأخلاق الفاضلة، الجاني منهم وغير الجاني؛ فإصلاح الجاني وتقويم سلوكه منعه من العودة إلى الجريمة ثانية، إما بإنزال العقوبة المانعة الزاجرة التي تناسبه، ضربا أو توبيخا أو حبسا أو غير ذلك مما يتناسب مع حالة، أو بالعفو عنه إذا جاء تائبا وقد وقعت منه فلتة وزلة وكان من أهل الستر والعفاف، لأن النبي ﷺ أسقط الحد بالتوبة. فعن وائل بن حجر أن امرأة وقع عليها رجل في سواد الصبح وهي تعمد إلى المسجد عن كره نفسها فاستغاثت برجل مر عليها وفر صاحبها، ثم مر عليها قوم ذووا عدد فاستغاثت بهم فأدركوا الذي استغاثت به وسبقهم الآخر، فأتوا به النبي صلى الله عليه وسلم فأخبرته أنه وقع عليها وأخبره القوم أنهم أدركوه يشتد، فقال: إنما كنت أغثتها على صاحبها فأدركني هؤلاء فأخذوني، قالت: كذب هو الذي وقع علي، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: اذهبوا به فارجموه، فقام رجل من الناس فقال: لا ترجموه وارجموني أنا الذي فعلت بها الفعل فاعترف. فاجتمع ثلاثة عند رسول الله صلى الله عليه وسلم: الذي وقع عليها والذي أغاثها والمرأة. فقال للمرأة: أما أنت فقد غفر الله لك، وقال للذي أغاثها قولا حسنا. فقال: عمر: ارجم الذي اعترف بالزنا. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إلا أنه قد تاب إلى الله. زاد ابن عمر في روايته لو تاب أهل مدينة يثرب لقبل منهم [٦٦، جـ٣، ص ص٩، ١٠؛ ٣٦، جـ٤، ص٥٤١؛ ١١، جـ١٢، ص١٥؛

٤٧ ، جـ١٦ ، ص٦٦ ؛ ٦٧ ، جـ٤ ، ص٤٥]؛ قال عنه الترمذي : حسن غريب صحيح [٤٩ ، جـ٥ ، ص ص١٧ ، ١٨]؛ وقال عنه الألباني : حسن [٣٧ ، جـ٣، ص ٤٩].

يقول ابن القيم بعد ذكر هذا الحديث معلقا : سقوط الحد عن هذا المعترف إذ لم يتسع له نطاق أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه فأحرى ألا يتسع له نطاق كثير من الفقهاء ، ولكن اتسع له الرؤوف الرحيم ، وقال : إنه تاب إلى الله وأبى أن يحده ، ولا ريب أن الحسنة التي جاء بها من اعترافه طوعا واختيارا خشية من الله وحده ، وإنقاذ الرجل المسلم من الهلاك ، وتقديم حياة أخيه على حياته ، أكبر من السيئة التي فعلها ، فقاوم هذا الدواء لذلك الداء وكانت القوة الصالحة فزال المرض وعاد القلب إلى حال الصحة ، فقيل : لا حاجة لنا بحدك ، وإنما جعلناه طهرة ودواء فإذا تطهرت بغيره فعفونا يسعك ، فأي حكم أحسن من هذا الحكم ، واشد مطابقة للرحمة والحكمة والمصلحة [٦٥ ، جـ٣، ص ص١٠ ، ١١].

وأيضا ما روى أنس رضي الله عنه أنه قال : "كنت عند النبي ﷺ فجاءه رجل فقال يا رسول الله إني أصبت حدا فأقمه علي ، وقال ولم يسأله عنه ، قال وحضرت الصلاة فصلى مع النبي ﷺ ، فلما قضى النبي ﷺ قام إليه الرجل فقال : يا رسول الله إني أصبت حدا فأقم في كتاب الله. قال : أليس قد صليت معنا؟ قال : نعم . قال : فإن الله قد غفر لك ذنبك ، أو قال : حدك" [٤٨ ، جـ١٢ ، ص ص ١٣٦ ، ١٣٧ ؛ ٣٧ ، جـ٣، ص ٥٠].

والذين قالوا بسقوط الحد بالتوبة شيخ الإسلام ابن تيمية وابن القيم وظاهر مذهب الإمام أحمد كما قال ابن تيمية [٦٦ ، جـ٣ ، ص ٩ ؛ ٦٨ ، ص ٢٩٦ ؛ ٩ ، جـ١٢ ، ص٤٨٤].

هذا فيمن وقعت منه فلتة وزلة وجاء تائبا ؛ أما إذا كان مصرا على فساده ، أو مشتهرا في باطله متهتكا لحرمات الله ، فلا تجوز الشفاعة له ولا العفو عنه ، كما لا يجوز لولي الأمر ترك عقوبته حتى ينزجر عن ذلك . ويرتدع غيره بما يفعل به.

وأما إصلاح غير الجاني فيكون باعتباره بما وقع على الجاني من عقوبة . لأن السعيد من اتعظ بغيره ، والشقي من اتعظ به الناس.

المراجع

[١] البخاري، الإمام أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٢] مالك، الإمام مالك بن أنس. *الموطأ*. بيروت: دار النفائس، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٣] الفيروزآبادي، الشيخ مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط٤. القاهرة: دار المأمون، ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م.

[٤] ابن منظور، العلامة أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[٥] الفيومي، العلامة أحمد بن محمد بن علي المقري. *المصباح المنير*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٦] أنيس، إبراهيم وجماعة. *المعجم الوسيط*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٧] الشربيني، الشيخ محمد الشربيني الخطيب. *مغني المحتاج*. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٣٧٧هـ/١٩٥٨م.

[٨] المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان. *الإنصاف*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٨هـ/١٩٥٨م.

[٩] ابن قدامة، أبو محمد عبد الله بن أحمد. *المغني*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[١٠] ابن مفلح؛ شمس الدين أبو عبد الله محمد. *الفروع*. ط٤. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١١] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. *المحلى*. القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، د.ت.

[١٢] الحصكفي، محمد بن علي بن محمد بن علي بن عبد الرحمن. *الدر المختار*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[١٣] ابن عابدين، محمد أمين. *رد المحتار*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[١٤] العنسي، القاضي أحمد بن قاسم الصنعائي. *التاج المذهب لأحكام المذهب*. صنعاء: دار الحكمة اليمانية، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[١٥] مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم بشرح النووي*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[١٦] الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. *المستدرك*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[١٧] الألباني، محمد ناصر. *صحيح سنن ابن ماجة أبي عبد الله محمد بن يزيد*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

[١٨] المرغيناني، شيخ الإسلام برهان الدين أبو الحسن علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الرشداني. *الهداية شرح بداية المبتدي*. مطبوع مع *فتح القدير* لابن الهمام. ط١. القاهرة: الحلبي، ١٣٨٩هـ/ ١٩٧٠م.

[١٩] قاضي خان، فخر الدين حسن بن منصور. *الفتاوى الخانية*. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م، مطبوعة مع *الفتاوى الهندية*.

[٢٠] مودود، عبد الله بن محمود. *الاختيار لتعليل المختار*. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ/١٩٨٠م.

[٢١] العدوي، علي. *حاشية العدوي*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٢] الدسوقي، محمد عرفة. *حاشية الدسوقي*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٣] النجفي، محمد حسن. *جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام*. ط١. بيروت: دار المؤرخ العربي، ومؤسسة المرتضى العالمية، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

[٢٤] ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد. *فتح القدير*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٢٥] الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس الشهير بالشافعي الصغير. *نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٢٦] النووي، أبو زكري يحيى بن شرف. *منهاج الطالبين*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٧] البهوتي، الشيخ منصور بن يونس إدريس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٢٨] أبو رخية، ماجد. *الأشربة وأحكامها في الشريعة الإسلامية*. ط١. عمان: مكتبة الأقصى، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٢٩] الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. *مختار الصحاح*. بيروت ودمشق: دار ابن كثير، د.ت.

[٣٠] الصنعاني، الإمام محمد بن إسماعيل الأمير. *سبل السلام*. بيروت: دار الجيل، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٣١] أبو زهرة، الشيخ محمد بن أحمد بن مصطفى. *أصول الفقه*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[٣٢] الشوكاني، الإمام محمد بن علي. *فتح القدير*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٤م.

[٣٣] الفراء، أبو يعلى محمد بن الحسين. *الأحكام السلطانية*. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨٦هـ/١٩٦٦م.

[٣٤] بهنسي، أحمد فتحي. *العقوبة في الفقه الإسلامي*. ط٥. بيروت: دار الشروق، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٣٥] عكاز، فكري أحمد. *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون*. ط١. جدة: عكاظ، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٣٦] أبو داود، الحافظ أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني. *سنن أبي داود*. القاهرة: مطبعة السعادة، د.ت.

[٣٧] الألباني، محمد ناصر. *صحيح سنن أبي داود*. ط٢. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

[٣٨] الحطاب، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن. *مواهب الجليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

[٣٩] الخرشي، الشيخ أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن علي. *الخرشي على متن خليل*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٤٠] الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب. *الأحكام السلطانية*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٤١] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. *التخليص*. مطبوع مع *المستدرك* للحاكم. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤٢] البيهقي، الحافظ أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٤٣] السرخسي، شمس الدين. *المبسوط*. ط٣. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤٤] ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد الحفيد. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

[٤٥] الآبي، صالح عبد السميع. *جواهر الإكليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٦] الحصري، أحمد. *الحدود الأشربة في الفقه الإسلامي*. ط٢. عمان: مكتبة الأقصى، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٤٧] البنا، أحمد بن عبد الرحمن. *الفتح الرباني ترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل*. القاهرة: دار الشهاب، د.ت.

[٤٨] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري بشرح فتح الباري*. ط٢. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[٤٩] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي بشرح تحفة الأحوذي*، لأبي العلى محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[٥٠] ابن حجر، الحافظ شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد العسقلاني. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

[٥١] النووي، الإمام أبو زكريا يحيى بن شرف. *المنهاج شرح صحيح مسلم*. القاهرة: المطبعة المصرية ومكتبتها، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[٥٢] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٥٣] الشوكاني، الإمام محمد بن علي. *نيل الأوطار*. القاهرة: مطبعة مصطفى الحلبي، د.ت.

[٥٤] ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. ط٢. استنبول: دار الدعوة، ودار سحنون، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[٥٥] الشافعي، الإمام أبو عبد الله محمد بن إدريس. *الأم*. القاهرة: كتاب الشعب، د.ت.

[٥٦] الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام. *المصنف*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٥٧] زيدان، عبد الكريم. *الوجيز في أصول الفقه*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٥٨] خلاف، الشيخ عبد الوهاب. *علم أصول الفقه*. ط٢. الكويت: دار القلم، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٥٩] باد شاه، محمد أمين. *تيسير التحرير*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٦٠] البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر. *نهاية السول*. بيروت: عالم الكتب، د.ت .

[٦١] الشوكاني، محمد بن علي. *إرشاد الفحول*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٦٢] الآمدي، سيف الدين أبو الحسن علي. *الإحكام في أصول الأحكام*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٦٣] البرديسي، محمد زكريا. *أصول الفقه*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٥م.

[٦٤] حيدر، علي. *درر الحكام شرح مجلة الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٦٥] *مجلة الأحكام العدلية*. كراتشي: قديمي كتب خانه.

[٦٦] ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. *إعلام الموقعين*. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

[٦٧] الترمذي، أبو عيسى، محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/١٩٨٧.

[٦٨] البعلي، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد بن عباس. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

The Punishment of Drinking Wine "Liquor" between the Islamic code and chastisement

Ahmed Yousuf Smadi
Assistant Prof., Faculty of Islamic Jurisprudence and Law,
Al al-bayt University, al-Mafreg, Jordan

Abstract. Linguistically, liquor hadd means any material that intoxicates, what extracted from grape juice or another substance. it is named "liquor" for it affects the minds. Jurists varied in limiting the meaning of "liquor", but after I scrutinized the evidence of each team of jurists, I realized that "liquor" includes any intoxicating material conforming the text versions that legislator had defined "liquor".

After reviewing and discussing the evidence of jurists, I detected that the punishment for drinking liquor is not an Islamic code (*hadd*) since there is no evidence hadd it is a divine sentence on certain crimes related and allotted by Allah. Chastisement is a legal punishment which is not allotted by the legislator.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ٦١٩-٦٨٦ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

دعوة منكري البعث

حمد بن ناصر بن عبدالرحمن العمار
أستاذ مشارك، قسم الدعوة والاحتساب
كلية الدعوة والإعلام ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
(قُدم للنشر في ١٤٢٢/١٠/١٧هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ)

ملخص البحــث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على إحدى طوائف الناس، وهي الطائفة التي أنكرت البعث، وكيف اهتم الإسلام بتقديم الدعوة لها، وقد تكوّن هذا البحث من تمهيد اشتمل على التعريف بالدعوة وبالبعث، كما اشتمل على أربعة فصول وخاتمة هي على النحو التالي:

الفصل الأول: اشتمل على التعريف بعقائد الناس في البعث.

الفصل الثاني: اشتمل على شبهات منكري البعث والرد عليها.

الفصل الثالث: اشتمل على دعوة الرسل -عليهم الصلاة والسلام- لمنكري البعث.

الفصل الرابع: اشتمل على دعوة القرآن الكريم للإيمان بالبعث.

الخاتمة وقد اشتملت على عدد من النتائج.

مقدمة

الحمد لله الذي هدانا للإسلام، وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على رسول الله، وخير الأنام، وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره إلى يوم الدين، أما بعد.

لقد عني الإسلام بدعوة الناس بمختلف أجناسهم وألسنتهم، وألوانهم إلى مضامين دعوة الإسلام، كل حسب حاجته.

وقد اهتم القرآن الكريم بإبراز دعوة طائفة من الذين أنكروا البعث، وكيف اجتهد الأنبياء السابقون عليهم الصلاة والسلام، ومن بينهم نبينا محمد ﷺ في عرض الدعوة لهؤلاء المنكرين بإقامة الاستدلالات المتنوعة على إثبات عقيدة البعث لأنّها من ضمن قضايا الإيمان باليوم الآخر الذي هو أحد أركان الإيمان الستة.

وقد امتن الله سبحانه وتعالى عليّ بجمع مسائل هذا الموضوع وإبرازه في قالب دعوي، لعلّ الله عز وجل أن ينفع بها.

إنّ الدعوة الإسلامية اليوم تواجه عدداً غير قليل من الملاحدة الذين لا يؤمنون بإله ولا بيوم آخر، ولا ببعث ولا بحساب، وثواب وعقاب، ولذا فإنه يحسن بالدعوة الإسلامية في وقتنا الحاضر أن تفيد من الجهود الحثيثة التي بذلها الأنبياء الكرام عليهم الصلاة والسلام في دعوة منكري البعث، فإنّ في ربط الحاضر بالماضي خيرٌ كثير، كما ينبغي أن تعنى الدعوة الإسلامية في وقتنا الحاضر بالتركيز على الاستدلالات العقلية والعلمية وإثارة مخزونات النفس ا لبشرية فإنّ ذلك أدعى للتأثير وقبول الحق.

وفي الختام أسأل الله سبحانه أن يهدينا إلى طريق الخير والصواب واقتفاء سيرة سيد المرسلين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيـــــد

التعريف بالدعوة

الدعوة في اللغة

قال ابن فارس: (دعو) الدال والعين والحرف المعتل أصل واحد، وهو: أن تميل الشيء إليك بصوت وكلام يكون منك [١، جـ٢، ص ٢٧٩، مادة: دعو].

وقال ابن منظور: الدعوة مصدر للفعل الثلاثي، دعا، يدعو، دعوة، ولها معان متعددة كلها تدور حول: الطلب، والسؤال، والنداء، والتجمع، والدعاء، والاستمالة، والاستغاثة [٢، جـ١٤، ص ٢٥٧، مادة: دعا].

ولفظ الدعوة يطلق على: الدعوة إلى الخير، وعلى: الدعوة إلى الشر، ويتحدد معناها المراد من خلال سياقها.

فمن استعمال كلمة الدعوة في الخير: قوله تعالى: ﴿ لَهُۥ دَعۡوَةُ ٱلۡحَقِّ ﴾ (الرعد، آية ١٤)، وقوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ يَدۡعُوٓاْ إِلَىٰ دَارِ ٱلسَّلَٰمِ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ﴾ (يونس، الآية ٢٥). وفي كتابه ﷺ إلى هرقل: "من محمد عبدالله ورسوله إلى هرقل عظيم الروم، سلام على من اتبع الهدى، أما بعد: فإني أدعوك بدعاية الإسلام، أسلم تسلم، يؤتك الله أجرك مرتين، فإن توليت فإن عليك إثم الأريسيين."[١].

ومن استعمال كلمة الدعوة في الشر: ما قاله القرآن الكريم عن يوسف: ﴿ قَالَ رَبِّ ٱلسِّجۡنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدۡعُونَنِيٓ إِلَيۡهِ ﴾ (يوسف، الآية ٣٣) أي من طاعة النسوة والوقوع في الإثم.

ومن استعمال كلمة الدعوة في الخير والشر: ما حكاه القرآن الكريم عن مؤمن آل فرعون: ﴿ وَيَٰقَوۡمِ مَا لِيٓ أَدۡعُوكُمۡ إِلَى ٱلنَّجَوٰةِ وَتَدۡعُونَنِيٓ إِلَى ٱلنَّارِ ﴾ (غافر، الآية ٤١) وما حكاه القرآن الكريم عن المشركين: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلنَّارِۖ وَٱللَّهُ يَدۡعُوٓاْ إِلَى ٱلۡجَنَّةِ وَٱلۡمَغۡفِرَةِ بِإِذۡنِهِۦۖ وَيُبَيِّنُ ءَايَٰتِهِۦ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٢٢١).

---

١ أخرجه البخاري [٣، جـ١، ص ص ٦-٨، رقم ٧]، وأخرجه مسلم [٤، جـ٣، ص ص ١٣٩٣-١٣٩٧، رقم ١٧٧٤].

ومنه: حديث عكرمة أنّ ابن عباس قال له ولعليّ بن عبدالله: ائتيا أبا سعيد فاسمعا من حديثه، فأتيا وهو وأخوه في حائط لهما يسقيانه، فلما رآنا جاء فاحتبى وجلس فقال: كنا ننقل لبن المسجد لبنة لبنة، وكان عمار ينقل لبنتين لبنتين، فمر به النبي ﷺ ومسح عن رأسه الغبار وقال: "ويح عمار تقتله الفئة الباغية، عمار يدعوهم إلى الله، ويدعونه إلى النار."[٢]

الدعوة في الاصطلاح

كلمة الدعوة من الألفاظ المشتركة التي تطلق على: الإسلام الذي هو موضوع الدعوة، كما تطلق على: عملية نشر الإسلام وتبليغه للناس، وسياق إيرادها هو الذي يحدد معناها.

ولا شك أنَّ الدعوة بمعنى: نشر الإسلام وتبليغ أحكامه للناس، أصبحت علماً مستقلاً وقائماً بذاته، وله تفريعاته، وأركانه، ومسائله، وقضاياه، وهو بذلك يتواكب مع سائر العلوم الإسلامية الأخرى يفيد منها ويفيدها.

أولاً: تعريف الدعوة بمعنى: الإسلام أو الدين الذي هو موضوع الدعـــوة. قال الإمام المجدد محمد بن عبدالوهاب -رحمه الله- هي: الإسلام وهو: الاستسلام لله بالتوحيد، والانقياد له بالطاعة، والخلوص من الشرك [٥، ص ٨]. وقيل هي: دين الله الذي بعث به الأنبياء جميعاً، تجدّد على يد محمد ﷺ خاتم النبيين، كاملاً وافياً لصلاح الدين والآخرة [٦، ص ٣٩].

---

٢ أخرجه البخاري [٣، جـ٣، ص ص ٢٧٢-٢٧٣، رقم ٢٨١٢].

وقيل هي : النظام العام ، والقانون الشامل لأمور الحياة ، ومناهج السلوك للإنسان ، التي جاء بها محمد ﷺ من ربِّه ، وأمره بتبليغها إلى الناس ، وما يترتب على ذلك من ثواب أو عقاب ، في الآخرة [٧ ، ص ١٢].

ثانياً: تعريف الدعوة بمعنى: نشر الإسلام وتبليغ أحكامه. قيل هي : تبليغ الإسلام للناس ، وتعليمه إيّاهم ، وتطبيقه في واقع الحياة [٨ ، ص ١٧].

وقيل هي : العلم الذي به تعرف كافة المحاولات الفنية المتعددة إلى تبليغ الناس بما حوى من عقيدة وشريعة وأخلاق [٧ ، ص ١٠].

وقيل هي : فنّ يبحث في الكيفيّات المناسبة التي نجذب بها الآخرين إلى الإسلام ، أو يحافظ على دينهم بواسطتها [٩ ، ص ٣٩].

وأقول إنّ الدعوة بمعنى النشر والبلاغ هي : استخدام كافة فنون القول ، ومهارات التبليغ لجذب المدعوين إلى الإسلام بطريقة مشروعة.

وهذه التعاريف لا منافاة بينها ، بل بعضها يكمل البعض الآخر ، فهي ليست من باب اختلاف التضاد لكنها من باب اختلاف التنوع ، وكل تعريف عني بجانب مهم من جوانب الدعوة.

التعريف بالبعث

البعث في اللغة : الإرسال يقال "بعثه وابتعثه بمعنى : أرسله فانبعث" [١٠ ، جـ١ ، ص ٢٤٢ ، مادة : بعث].

ويأتي البعث بمعنى الإسراع يقال : "انبعث في السير أي أسرع" [١١ ، جـ١ ، ص ٣٥٠ ، مادة : بعث].

ويأتي البعث بمعنى الإحياء بعد الموت [١ ، جـ١ ، ص ٢٦٦ ، مادة: بعث]، ويأتي بمعنى الإثارة والنشر والتحريك [١٠ ، جـ١ ، ص ٢٤٢ ، مادة: بعث].

البعث في الاصطلاح

قال ابن كثير رحمه الله: "البعث وهو المعاد. وقيام الأرواح والأجساد يوم القيامة" [١٢ ، جـ٣ ، ص ٢٢٨].

وقال الشيخ عبدالعزيز السلمان -رحمه الله- البعث: "هو إعادة الأبدان، وإدخال الأرواح فيها فيخرجون من الأجداث أحياء مهطعين إلى الداعي"[١٣ ، ص ص ٧٨-٧٩].

إن التعاريف السابقة تؤكد على حقيقة هامة وهي: أن البعث للأجساد والأرواح، إذ المعاد الجسماني هو "المتبادر عند الإطلاق، ويجب الإيمان به واعتقاده ويكفر منكره" [١٤ ، ص ٦٥].

قال القرطبي - رحمه الله: "وعند أهل السنة أن تلك الأجساد الدنياوية تعاد بأعيانها وأعراضها بلا خلاف بينهم" [١٥ ، ص ١٨٢].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله: "ومعاد الأبدان متفق عليه عند المسلمين واليهود والنصارى"[١٦ ، جـ٤ ، ص ٢٨٤].

والذي عليه سلف الأمة أن الأجساد تستحيل تراباً كما كانت عدا عجب الذنب.

عن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ قال: "كل ابن آدم يأكله التراب إلا عجب الذنب، منه خلق وفيه يركب."[٣]

ومع اتفاق الشرائع على الإخبار بالبعث، فقد أنكره قوم، وتأوله آخرون على المعاد الروحاني، دون الجسماني، اعتماداً على استحالة ذلك في عقولهم القاصرة.

---

٣ أخرجه مسلم [٤ ، جـ٤ ، ص ٢٢٧١ ، رقم ٢٩٥٥].

الفصل الأول

المبحث الأول: أهمية الإيمان بالبعث

أكد القرآن الكريم على أهمية الإيمان بالبعث، وركز في دعوته لمنكري البعث إلى ضرورة الإيمان والإقرار به، ونوّع في الاستدلال على إثبات البعث ووقوعه، كما ركز على العقل باعتباره إحدى وسائل المعرفة من خلال إعماله في آفاق النفس وفي آفاق الكون.

كل ذلك لأن الإيمان بالبعث يقوم عليه صلاح حياة الناس في الدنيا، لأن إيمان الناس بأنهم سوف يبعثون ويجازون على أعمالهم، من أعظم الدوافع على القيام بأعمال الخير والبر ونشر الفضيلة، والرغبة في الإحسان والإيثار لما يجده الإنسان من اليقين، بأنه سيلاقي ثواب ما يقدمه عند الله، كما يحمله ذلك على الصبر واحتمال الأذى والشدائد في ذات الله تعالى، كما أن الإيمان بالبعث والجزاء يحمل على الكف عن اقتراف الشرور والآثام والكف عن البغي والظلم والفساد، لما يعلمه الإنسان من أنه سوف يلقى ربه سبحانه، وقد أحصى عليه كل كبيرة وصغيرة[١٧، ص ص ٣٣٧-٣٣٩].

وفي الإيمان باليوم الآخر عزاء، لمن يناله أذى على يد ظالم وباغ ومعتد.

إن عدم الإيمان باليوم الآخر يجعل الحياة تتحول إلى شرور لا نهاية لها، لأن الإنسان الذي يوقن بأن حياته ستنتهي على هذه الأرض بعد فترة من الزمن، ولا يؤمن بالبعث بعدها، يجد في نفسه كثيراً من الرغبات والشهوات ولا يرده عن ذلك شيء، وفي هذه الحالة لا يبالي أن يقترف في طريقه أي إثم أو ظلم، فيعم بذلك الشر والفساد والظلم.

لذلك ركز القرآن الكريم على أهمية الإيمان باليوم الآخر، حيث إنه من أهم البواعث على القيام بالطاعة من فعل المأمور به، وترك المنهي عنه وهناك آيات كثيرة في القرآن الكريم تركز على أهمية الإيمان بالبعث والتي منها:

قال تعالى: ﴿ وَهَٰذَا كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ ٱلَّذِى بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ ٱلْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا ۚ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْءَاخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِۦ ۖ وَهُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴿٩٢﴾ ﴾ (الأنعام، الآية ٩٢). وقال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾ ﴾ (الأحزاب، الآية ٢١).

وقال تعالى: ﴿ فَلْيُقَٰتِلْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يَشْرُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا بِٱلْءَاخِرَةِ ۚ ﴾ (النساء، الآية ٧٤).

وقال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا ٱللَّهَ ۖ فَعَسَىٰٓ أُو۟لَٰٓئِكَ أَن يَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُهْتَدِينَ ﴾ (التوبة، الآية ١٨).

وقال تعالى: ﴿ لَا يَسْتَـْٔذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ أَن يُجَٰهِدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلْمُتَّقِينَ ﴾ (التوبة، الآية ٤٤).

وقال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَآ أَخَذَ ٱلْقُرَىٰ وَهِىَ ظَٰلِمَةٌ ۚ إِنَّ أَخْذَهُۥٓ أَلِيمٌ شَدِيدٌ ﴿١٠٢﴾ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّمَنْ خَافَ عَذَابَ ٱلْءَاخِرَةِ ۚ ذَٰلِكَ يَوْمٌ مَّجْمُوعٌ لَّهُ ٱلنَّاسُ وَذَٰلِكَ يَوْمٌ مَّشْهُودٌ ﴾ (هود، الآيتان ١٠٢-١٠٣).

وقال تعالى: ﴿ أَمَّنْ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيْلِ سَاجِدًا وَقَآئِمًا يَحْذَرُ ٱلْءَاخِرَةَ وَيَرْجُوا۟ رَحْمَةَ رَبِّهِۦ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٩﴾ ﴾ (الزمر، الآية ٩].

وقال تعالى: ﴿ لَّا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ يُوَآدُّونَ مَنْ حَآدَّ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴿٢٢﴾ ﴾ (المجادلة، الآية ٢٢).

إن من أعظم أسباب الإصرار على الكفر، والوقوع في المعاصي والذنوب وظلم الناس، والبغي والطغيان، عدم الإيمان باليوم الآخر، قال تعالى: ﴿ إِلَـٰهُكُمْ إِلَـٰهٌ وَاحِدٌ فَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ قُلُوبُهُم مُّنكِرَةٌ وَهُم مُّسْتَكْبِرُونَ ﴾ (النحل، الآية٢٢).

وقال تعالى: ﴿ وَقَالَ الْمَلَأُ مِن قَوْمِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِلِقَاءِ الْآخِرَةِ وَأَتْرَفْنَاهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا مَا هَـٰذَا إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ ۝ وَلَئِنْ أَطَعْتُم بَشَرًا مِّثْلَكُمْ إِنَّكُمْ إِذًا لَّخَاسِرُونَ ۝ أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ۝ هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ۝ إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴾ (المؤمنون، الآيات ٣٣-٣٧).

وقال تعالى: ﴿ وَإِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَحْدَهُ اشْمَأَزَّتْ قُلُوبُ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ وَإِذَا ذُكِرَ الَّذِينَ مِن دُونِهِ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ ﴾ (الزمر، الآية ٤٥).

وقال تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ لَيُسَمُّونَ الْمَلَائِكَةَ تَسْمِيَةَ الْأُنثَىٰ ﴾ (النجم، الآية ٢٧).

وقال تعالى: ﴿ وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ ۝ الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ۝ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ۝ أَلَا يَظُنُّ أُولَـٰئِكَ أَنَّهُم مَّبْعُوثُونَ ۝ لِيَوْمٍ عَظِيمٍ ۝ يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ (المطففين، الآيات ١-٦).

المبحث الثاني: موقف الناس من البعث

١- إثبات المعاد للبدن والروح جميعاً، وهو قول سلف الأمة من الصحابة رضوان الله عليهم، ومن التابعين رحمهم الله، ومن سار على نهجهم.

٢- إنكار المعاد للأبدان والأرواح، وهذا اعتقاد مشركي العرب واليونان والهند، وقد ذكر ذلك في القرآن الكريم وهو قول الدهرية.

٣- إثبات المعاد للأبدان فقط، ونسب شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله- هذا القول إلى كثير من المتكلمين من الجهمية والمعتزلة.

٤- المعاد للأرواح فقط دون الأبدان، وهو قول الفلاسفة أتباع أرسطو [١٦، جـ٤، ص ٣١٣ بتصرف؛ ١٨، جـ١، ص ص ١٦٤-١٦٥].

ويجدر بنا أن نركز بإيجاز على قول المنكرين للبعث، حيث إن البحث يتمحور حول دعوة منكري البعث في القرآن الكريم.

"إن الدهرية أنكروا المبدأ والمعاد، وزعموا أن الأكوان تتصرف بطبيعتها فتوجد وتعد بأنفسها" (١٩، جـ٢، ص ١٩٩)، وهؤلاء هم الذين قال تعالى عنهم: ﴿ وَقَالُواْ مَا هِىَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَآ إِلَّا ٱلدَّهْرُ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ ﴾ (الجاثية، الآية ٢٤)، وهذا قول مشركي العرب، إلا أن مشـــــركي العرب مقرون بالبداءة وأن الله تعالى ربهم وخالقهم، كما قال تعالى: ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَهُمْ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ ﴾ (الزخرف، الآية ٨٧)، وهو قول عامة المشركين من غير العرب من الهند واليونان والفرس، وأهل الكفر يتفقون على إنكار البعث والتكذيب به وإن اختلفت أسباب ذلك في نفوسهم.

فمنهم من استبعدوه واستعظموا أن تصير الأجسام بعد تفرقها وتحللها وفسادها وفنائها في الأرض حية تسعى وتدرك، يقول تعالى: ﴿ وَقَالُوٓاْ أَءِذَا كُنَّا عِظَٰمًا وَرُفَٰتًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقًا جَدِيدًا ۞ قُلْ كُونُواْ حِجَارَةً أَوْ حَدِيدًا ﴾ (الإسراء، الآيات ٤٩-٥١)، ومنهم من حسبوه شيئاً غير مألوف في السنن الكونية الجارية فقد غفلوا عما يجري في الحياة من حولهم لألفها وتكرارها. قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنَّكَ تَرَى ٱلْأَرْضَ خَٰشِعَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ ٱلَّذِىٓ أَحْيَاهَا لَمُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰٓ إِنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (فصلت، الآية ٣٩). ومنهم من أنكره جحوداً وعناداً كما قال

تعالى: ﴿ وَيَسْتَنْبِئُونَكَ أَحَقٌّ هُوَ قُلْ إِي وَرَبِّي إِنَّهُ لَحَقٌّ ﴾ (يونس، الآية ٥٣).
ومنهم من أنكره جحوداً[٢٠، ص ص ٤٦-٥١] وعناداً، وفيهم يقول تعالى: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾ (المؤمنون، الآية ١١٥).

المبحث الثالث: تصورات منكري البعث

لقد صوّر القرآن الكريم ما زعمه منكروا البعث بالنسبة لمسألة البعث التي احتكموا فيها لخيالهم المريض، ولعقولهم القاصرة، قال تعالى: ﴿ وَأَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ لَا يَبْعَثُ اللَّهُ مَن يَمُوتُ بَلَىٰ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (النحل، الآية ٣٨). يقول تعالى مخبراً عن المشركين إنهم حلفوا فأقسموا ﴿ بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ ﴾، أي اجتهدوا في الحلف وغلظوا الأيمان على أنه ﴿ لَا يَبْعَثُ اللَّهُ مَن يَمُوتُ ﴾ أي استبعدوا ذلك، فكذبوا الرسل في إخبارهم لهم بذلك، وحلفوا على نقيضه، فقال تعالى مكذباً لهم، وراداً عليهم ﴿ بَلَىٰ ﴾ أي: بلى سيكون ذلك ﴿ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا ﴾ أي: لابد منه ولكن أكثر الناس لا يعلمون أي: فلجهلهم يخالفون الرسل ويقعون في الكفر، ثم ذكر تعالى حكمته في المعاد وقيام الأجساد يوم التناد فقال: ﴿ ليبين لهم ﴾ أي: للناس ﴿ الذين يختلفون فيه ﴾ أي: من كل شيء و ﴿ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ أَسَاءُوا بِمَا عَمِلُوا وَيَجْزِيَ الَّذِينَ أَحْسَنُوا بِالْحُسْنَى ﴾ (النجم، الآية ٣١) و﴿ليعلم الذين كفروا أنهم كانوا كاذبين﴾ (النحل، الآية ٣٩)، في أيمانهم وأقسامهم ألا يبعث الله من يموت، ولهذا يدعون يوم القيامة إلى نار جهنم دعا، وتقول لهم الزبانية: ﴿ هَٰذِهِ النَّارُ الَّتِي كُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ ۝ أَفَسِحْرٌ هَٰذَا أَمْ أَنتُمْ لَا تُبْصِرُونَ ۝ اصْلَوْهَا فَاصْبِرُوا أَوْ لَا تَصْبِرُوا سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ إِنَّمَا تُجْزَوْنَ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (الطور، الآيات ١٤-١٦).

ثم أخبر الله عن قدرته على ما يشاء أن يقول له ﴿كن﴾ فيكون، والمعاد من ذلك إذا أراد كونه، فإنما يأمر به مرة واحدة، فيكون كما يشاء ﴿ وَمَآ أَمۡرُنَآ إِلَّا وَٰحِدَةٞ كَلَمۡحِۭ بِٱلۡبَصَرِ ﴾ (القمر، الآية ٥٠) وقال: ﴿ مَّا خَلۡقُكُمۡ وَلَا بَعۡثُكُمۡ إِلَّا كَنَفۡسٖ وَٰحِدَةٍۚ ﴾ (لقمان، الآية ٢٨).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال الله تعالى: سبني ابن آدم ولم يكن ينبغي له أن يسبني، وكذبني ولم يكن له أن يكذبني، فأما تكذيبه إياي فقال: ﴿وأقسموا بالله جهد أيمانهم لا يبعث الله من يموت﴾ (النحل، الآية ٣٨)، وقلت بلى وعداً عليه حقاً ولكن أكثر الناس لا يعلمون، وأما سبه إياي فقال: ﴿إن الله ثالث ثلاثة﴾ وقلت: ﴿ قُلۡ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝ لَمۡ يَلِدۡ وَلَمۡ يُولَدۡ ۝ وَلَمۡ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ ۝ ﴾ (الصمد، الآيات ١-٤) [١٢، جـ٢، ص ٦٢٧].

إن الجدال في البعث والجزاء من الموضوعات المهمة التي شغلت الفكر الإنساني منذ القدم، وتصارعت فيها الأفكار بين السلب والإيجاب، والبشرية بما هو مرتكز في فطرتها من حب البقاء تقاوم فكرة العدم المحض، لأنها تحس بالحسرة الصارخة عندما تختنق فيها بواعث الأمل، باستمرار هذه الحياة الدنيا فهي ترى مظاهر الموت على قدم وساق، حيث تسلب الحياة من هذه الأجساد، ثم لا تلبث هذه الأجساد أن تتحول إلى رفات، ثم تتحلل إلى ذرات، فإذا كان مصير الإنسانية إلى هذا الفناء الرهيب، فما أبشعها من حياة محوطة بالمخاطر بين لحظة وأخرى.

وقد جاءت الأديان السماوية مباشرة بحياة أخرى بعد الموت، وجعلت مصير كل إنسان مرتهناً بما قدمت يداه في الحياة الدنيا، وبذلك عاد للإنسانية نوع من الطمأنينة، إذا هي آمنت بربها وبما جاءت به رسله، وقدمت عملاً صالحاً.

لقد كانت جميع الأديان السماوية تدعو للإيمان بالحياة الأخرى والبعث بعد الموت، والتصديق بما جاءت به الرسل عليهم السلام [٢١، ص ص ٣٠٨-٣٠٩؛ ٢٢، ص ٨٧].

"إن كثيرا من المشركين وكذلك الملحدين، أنكروا البعث، وقالوا إن هي إلا حياتنا الدنيا نموت ونحيا وما يهلكنا إلا الدهر، واتهموا الرسول ﷺ بالجنون وبالافتراء، لأنه أخبرهم بأن الله سيحييهم ثانية بعد الموت لحسابهم وجزائهم قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ يُنَبِّئُكُمْ إِذَا مُزِّقْتُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ إِنَّكُمْ لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ ۝ أَفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا أَم بِهِۦ جِنَّةٌۢ بَلِ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ فِى ٱلْعَذَابِ وَٱلضَّلَـٰلِ ٱلْبَعِيدِ ۝ أَفَلَمْ يَرَوْاْ إِلَىٰ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ إِن نَّشَأْ نَخْسِفْ بِهِمُ ٱلْأَرْضَ أَوْ نُسْقِطْ عَلَيْهِمْ كِسَفًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَةً لِّكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ ﴾ (سبأ، الآيات ٧-٩).

ففي هذه الآيات يخبرنا الله عن استبعاد الكفرة قيام الساعة بعد أن يموتوا وتتمزق أجسادهم وتتفرق وتبلى، أن يعيدهم الله ثانية، واتهموا الرسول عليه السلام بالجنون والافتراء، ولكن هؤلاء في ضلال بعيد، لأنهم لو نظروا إلى خلق السماء والأرض، لوجدوا فيه دليلا على قدرة الله.

قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَأْتِينَا ٱلسَّاعَةُ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتَأْتِيَنَّكُمْ عَـٰلِمِ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَلَا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَآ أَصْغَرُ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكْبَرُ إِلَّا فِى كِتَـٰبٍ مُّبِينٍ ۝ لِّيَجْزِىَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ أُوْلَـٰٓئِكَ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ۝ وَٱلَّذِينَ سَعَوْ فِىٓ ءَايَـٰتِنَا مُعَـٰجِزِينَ أُوْلَـٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مِّن رِّجْزٍ أَلِيمٌ ﴾ (سبأ، الآيات ٣-٥).

وفي هذه الآيات يأمر الله عز وجل رسوله محمد ﷺ أن يقسم بربه العظيم على وقوع المعاد، لأن الله من صفاته أنه عليم فلا يغيب عن علمه أي شيء، ولو كان قدر الذرة في السماء أو في الأرض، فالله عليم به ومحيط [٢٣، ص ص ١٨٩-١٩٠].

يقول الإمام ابن كثير- رحمه الله : هذه إحدى الآيات الثلاث التي لا رابع لهن، مما أمر الله رسوله ﷺ أن يقسم بربه العظيم على وقوع المعاد لما أنكره من أهل الكفر والعناد.

فالأولى هي قوله تعالى: ﴿ وَيَسْتَنْبِئُونَكَ أَحَقٌّ هُوَ قُلْ إِى وَرَبِّىٓ إِنَّهُۥ لَحَقٌّ وَمَآ أَنتُم بِمُعْجِزِينَ ﴾ (يونس ، الآية ٥٣).

والثانية هي قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لَا تَأْتِينَا ٱلسَّاعَةُ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتَأْتِيَنَّكُمْ ﴾ (سبأ ، الآية ٣).

والثالثة هي قوله تعالى: ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَن لَّن يُبْعَثُوا۟ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتُبْعَثُنَّ ثُمَّ لَتُنَبَّؤُنَّ بِمَا عَمِلْتُمْ وَذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ (التغابن ، الآية ٧).

فقوله: ﴿ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتَأْتِيَنَّكُمْ ﴾ (سبأ ، الآية ٣). ثم وصفه بما يؤكد ذلك ويقرره وَمَا ﴿ يَعْزُبُ عَن رَّبِّكَ مِن مِّثْقَالِ ذَرَّةٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فِى ٱلسَّمَآءِ وَلَآ أَصْغَرَ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكْبَرَ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴾ (يونس ، الآية ٦١).

قال مجاهد وقتادة: (لا يعزب عنه) أي: "لا يغيب عنه، فالجميع مندرج تحت علمه فلا يخفى عليه منه شيء، فالعظام وإن تلاشت وتفرقت وتمزقت فهو عالم أين ذهبت وأين تفرقت، ثم يعيدها كما بدأها أول مرة، فإنه بكل شيء عليم." ثم بين حكمته من إعادة الأبدان وقيام الساعة بقوله: ﴿ لِّيَجْزِىَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ۝ وَٱلَّذِينَ سَعَوْ فِىٓ ءَايَٰتِنَا مُعَٰجِزِينَ ﴾ (سبأ ، الآية ٥)، أي سعوا في الصدّ عن سبيل الله وتكذيب رسله، ﴿ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مِّن رِّجْزٍ أَلِيمٌ ﴾ (سبأ ، آية ٥)، أي: لينعم السعداء من المؤمنين، ويعذب الأشقياء من الكافرين [١٢ ، جـ٣ ، ص ٥٧٧]. "لقد استبعد الكفار قدرة الله على البعث، وهو العظيم العليم القدير الخالق المبدع، الذي خلق السموات والأرض بمن فيهن، أفيعجز عن إعادة الأجسام بعد أن تصبح رميماً.

لقد نسي هؤلاء الكفار أن الله خلقهم من العدم، والله قادر على أن يعيدهم ثانية، ولا يكون ذلك إلا بكلمة واحدة وهي كن فيكون.

إن عقيدة البعث من العقائد الأساسية في الإيمان، جاءت بها كل الرسل [٢٣، ص ١٩٢].

إنّ الإنكار لعقيدة البعث ممتد في الأمم الماضية عبر القرون والأعصار وإن الفلاسفة الطبيعيين أنكروا ذلك، وليس لدينا سجل تاريخي أصدق من القرآن الكريم، وقد حدثنا عن صدور الإنكار والاستبعاد من تلك الأمم المكذبة لرسلها [٢١، ص ص ٣٠٨، ٣٠٩].

وقد ذكر الله سبحانه في كتابه العزيز موقف الأمم المكذبة للرسل عليهم الصلاة والسلام، من قضية البعث بعد الموت، وتكذيبها لذلك، واستبعادها لحصوله ومجادلتها رسلها في شأنه، ولم يذكر لنا في الكتاب العزيز تفاصيل كثيرة في هذا الشأن عما دار بين الرسل وأممهم، سوى أن الرسل جميعا عليهم السلام، قد أنذروا أممهم عذاب ذلك اليوم.

أما ما جاء في كتاب الله العزيز من الإخبار عن إطباق الأمم المكذبة على التكذيب بالبعث [١٧، جـ١، ص ص ١٩٧-١٩٨] واستبعاده في مثل قوله تعالى: ﴿ بَلْ قَالُواْ مِثْلَ مَا قَالَ ٱلْأَوَّلُونَ ۝ قَالُوٓاْ أَءِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ ۝ لَقَدْ وُعِدْنَا نَحْنُ وَءَابَآؤُنَا هَٰذَا مِن قَبْلُ إِنْ هَٰذَآ إِلَّآ أَسَٰطِيرُ ٱلْأَوَّلِينَ ﴾ (المؤمنون، الآيات ٨١-٨٣).

وقوله تعالى: ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَن لَّن يُبْعَثُواْ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتُبْعَثُنَّ ثُمَّ لَتُنَبَّؤُنَّ بِمَا عَمِلْتُمْ وَذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ (التغابن، الآية ٧).

وقوله تعالى: ﴿ وَلَئِن قُلْتَ إِنَّكُم مَّبْعُوثُونَ مِنۢ بَعْدِ ٱلْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴾ (هود، الآية ٧).

وقوله تعالى واصفاً استنكارهم لمسألة البعث: ﴿ أَءِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ ۝ أَوَ ءَابَآؤُنَا ٱلْأَوَّلُونَ ﴾ (الصافات، الآيتان ١٦-١٧).

وقوله تعالى: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ ﴾ (يس، الآية ٧٨).

ووصف قولهم لبعثهم: ﴿ أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ۝ هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ۝ إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴾ (المؤمنون، الآيات ٣٥-٣٧)، وقولهم: ﴿ إِنْ هِيَ إِلَّا مَوْتَتُنَا ٱلْأُولَىٰ وَمَا نَحْنُ بِمُنشَرِينَ ۝ فَأْتُوا۟ بِـَٔابَآئِنَآ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ (الدخان، الآيتان ٣٥-٣٦).

وقال تعالى عنهم وقالوا: ﴿ وَقَالُوا۟ مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَآ إِلَّا ٱلدَّهْرُ ۚ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ ﴾ (الجاثية، الآية ٢٤).

والآيات الواردة في تكذيب الأمم السالفة بالبعث مجملة، تقتصر على ذكر تكذيبهم بالبعث وعدم إيمانهم به، باستثناء موضع واحد جاء فيه تفصيل معتقد أمة معينة في البعث وشبهها حوله.

والحديث في تلك الآيات كلها عن ثلاث من الأمم، وهم: عاد، وثمود، وفرعون وقومه.

فأولا عاد: فقد ورد تكذيبهم بالبعث في موضعين، موضع ذكروا فيه مع ثمود وهو قوله تعالى: ﴿ كَذَّبَتْ ثَمُودُ وَعَادٌۢ بِٱلْقَارِعَةِ ﴾ (الحاقة، الآية ٤)، والقارعة اسم من أسماء يوم القيامة والموضع الثاني: قوله تعالى: ﴿ قَالُوا۟ سَوَآءٌ عَلَيْنَآ أَوَعَظْتَ أَمْ لَمْ تَكُن مِّنَ ٱلْوَٰعِظِينَ ۝ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا خُلُقُ ٱلْأَوَّلِينَ ۝ وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ ﴾ (الشعراء، الآيتان ١٣٦-١٣٧).

وهؤلاء المكذبون أنكروا البعث والنشور محتجين بحال آبائهم الذين ماتوا، وهذا شبيه بما ذكره تعالى من احتجاج منكري البعث من كفار قريش في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُنَا بَيِّنَٰتٍ مَّا كَانَ حُجَّتَهُمْ إِلَّآ أَن قَالُوا۟ ٱئْتُوا۟ بِـَٔابَآئِنَآ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ (الجاثية، الآية ٢٥). وقد أرشد الله نبيه إلى الرد على هذه الحجج الباطلة فقال جل وعلا: ﴿ قُلِ ٱللَّهُ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يَجْمَعُكُمْ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ لَا رَيْبَ فِيهِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (الجاثية، الآية ٢٦).

ثانيا: ثمود: فقد ورد ذكرهم آنفا مع عاد، وقد وصف الله الملأ الذين انبروا لمعارضة صالح عليه السلام بثلاثة أوصاف هي من أقبح الأوصاف:

١- الكفر بالله.

٢- التكذيب بالبعث.

٣- الترف وما يترتب عليه من انكباب على الدنيا وانغماس في الشهوات قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلَأُ مِن قَوْمِهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَكَذَّبُوا۟ بِلِقَآءِ ٱلْـَٔاخِرَةِ وَأَتْرَفْنَـٰهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ﴾ (المؤمنون، الآية ٣٣).

فقوله: ﴿ وَكَذَّبُوا۟ بِلِقَآءِ ٱلْـَٔاخِرَةِ ﴾ المراد بيان تكذيبهم بالبعث بالكلية فقالوا مخاطبا بعضهم بعضا: ﴿ أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَـٰمًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ﴾ (المؤمنون، الآية ٣٥)، والمعنى: أيعدكم صالح أنكم بعد موتكم ومصيركم ترابا في قبوركم وعظاما، قد ذهب لحوم أجسادكم وأعصابها، أنكم مخرجون أحياء كما كنتم [٢٤، جـ ١٠، ص ص ١٨-٢٠]. ثم أكدوا إنكارهم للبعث بذكر تصورهم للحياة ككل [٢٥، ص ص ٣٠٣-٣٠٦]، فقالوا: ﴿ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا ﴾ (المؤمنون، الآية ٣٧).

ثالثا: فرعون وقومه، فقد ورد ذكر تكذيبهم بالبعث في قوله تعالى: ﴿ وَٱسْتَكْبَرَ هُوَ وَجُنُودُهُۥ فِى ٱلْأَرْضِ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ وَظَنُّوٓا۟ أَنَّهُمْ إِلَيْنَا لَا يُرْجَعُونَ ﴾ (القصص، الآية ٣٩).

قال ابن جرير -رحمه الله- يقول: "وحسبوا أنهم بعد مماتهم لا يبعثون، ولا ثواب لهم ولا عقاب، فركبوا أهواءهم" [٢٤، جـ١١، ص ص ٢٠، ٧٨].

وورد ذكر عدم إيمان فرعون بالبعث في قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ مُوسَىٰٓ إِنِّى عُذْتُ بِرَبِّى وَرَبِّكُم مِّن كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لَّا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ ٱلْحِسَابِ ﴾ (غافر، الآية ٢٧).

وهذا وصف يعم فرعون وأمثاله من الكفرة الملحدين، وهو أول الداخلين فيه، وإن لم يعينه موسى عليه السلام، لتكون الاستعاذة بالله من كل من كان موصوفا بهذا الوصف [٢٦، جـ١٤، ص ص ٢٧، ٥٧].

"لقد ضل كثير من الجن والإنس حين راحوا يزنون مسائل النشور بعد الموت بميزان العقل والتجريب على ما يشهدونه ويرونه في مجريات الحياة الدنيا، قال تعالى عن الجن مخاطباً مشركي الإنس: ﴿ وَأَنَّهُمْ ظَنُّواْ كَمَا ظَنَنتُمْ أَن لَّن يَبْعَثَ ٱللَّهُ أَحَدًا ﴾ (الجن، الآية ٨).

الفصل الثاني : شبهات منكري البعث والرد عليها

المبحث الأول: شبهات منكري البعث

تعددت شبهات منكري البعث حول الإيمان بعقيدة البعث، ومن أهمها ما يلي:

١ - الشبهة الأولى

"استبعاد عودة الحياة إلى الإنسان وقد استحال تراباً."

فالإنسان بعد أن تعبر، وتمضي عليه الشهور والأعوام تفنى صورته وتزول هيئته، ويتحلل جسده إلى مواد كثيرة، وترجع إلى أصلها في عناصر الأرض، وقد أورد السياق القرآني هذه الشبهة على ألسنة المنكرين للبعث في آيات كثيرة سبق ذكرها في الصفحات السابقة مثل قوله تعالى: ﴿ أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ۝ هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ۝ إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴾ (المؤمنون، الآيات ٣٥-٣٧).

وهذه الشبهة فضلاً عن صدورها عمن لا يؤمن بالله عز وجل وبقدرته وعلمه فهي واهية متهافتة من حيث الاستدلال العقلي المنطقي، وقد أبان شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله- ذلك من خلال قوله تعالى: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ ﴾ (يس، الآية ٧٨)، قال: فقوله: ﴿ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ ﴾ قياس حذفت إحدى مقدمتيه لظهورها، والأخرى سالبة كلية، قرن معها دليلها، وهو المثل المضروب الذي ذكره بقوله: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ ﴾.

وهذا استفهام إنكار متضمن للنفي أي: لا أحد يحيي العظام وهي رميم، فإن كونه رميماً يمنع عنده إحياءها لمصيرها إلى حال اليبس والبرودة المنافية للحياة التي مبناها على الحرارة والرطوبة، ولتفرق أجزائها واختلاطها بغيرها.

والتقدير: هذه العظام رميم، ولا أحد يحيي العظام وهي رميم، فلا أحد يحييها، ولكن هذه السالبة كاذبة، ومضمونها امتناع الأحياء، فبين سبحانه إمكانه من وجوه ببيان إمكان ما هو أبعد من ذلك وقدرته عليه، فقال: ﴿ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ ﴾، وقد أنشأها من التراب، ثم قال: ﴿ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴾ (يس، الآية ٧٩) ليبين علمه بما تفرق من الأجزاء أو استحال.

٢ - الشبهة الثانية

"استحالت بجميع ما تفرق من عناصر الجسد"

قالوا: فبعض الأجزاء انعدم، وبعضها تحول إلى شيء آخر إنسان أو حيوان أو نبات، أو ذرات في الهواء، وربما يدخل بعض الأجزاء في النبات الذي يأكله إنسان آخر، فمن الذي يحيي العظام النخرة التي تبددت واستحالت، أو انتهى أمرها.

وهذه الشبهة معروضة على ألسنتهم في مواضع من كتاب الله، كما في قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوٓا۟ أَءِذَا ضَلَلْنَا فِى ٱلْأَرْضِ أَءِنَّا لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾ (السجدة، الآية ١٠).

ورتب المنكرون على هاتين الشبهتين شبهاً كثيرة رددوها، كعدم رجوع آبائهم في هذه الدنيا، وفي ذلك قوله: ﴿ إِنْ هِىَ إِلَّا مَوْتَتُنَا ٱلْأُولَىٰ وَمَا نَحْنُ بِمُنشَرِينَ ۝ فَأْتُوا۟ بِـَٔابَآئِنَآ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ (الدخان، الآيتان ٣٥-٣٦) [٢٧ ،جـ١ ، ص٣].

وما زعموه من أن لا ضرورة إلى النشور، فمنطقهم السقيم يقول: ما الضرورة للبعث إنهم أحياء في هذه الدنيا فلم يموتون ثم يبعثون، ويسلمهم هذا المنطق السقيم إلى

قولهم لو كان البعث ممكناً وكانت له حكمة فلم لم يقع ولو مرة واحدة في حياة الإنسانية [٢٨ ، جـ٤ ، ص ٢٧٨ ؛ ٢٩ ، ص ص ٤٦٥-٤٦٦].

هذه الشبهة قصد بها منكرو البعث العناد والتعنت ، وهي أنه لو أكلت السباع إنساناً ، أو أكل إنسان إنساناً آخر ، وصارت أجزاء المأكول في أجزاء الآكل ، فإن أعيد فأجزاء المأكول ، إما أن تعاد إلى بدن الآكل ، فلا يبقى للمأكول أجزاء تخلق منها أعضاؤه ، وإما أن تعاد إلى بدن المأكول منه فلا يبقى للآكل أجزاء [٢١ ، ص ص ٣١٣-٣١٤].

وبعد أن عرضنا لخلاصة شبهات منكري البعث ، والتي تدل على عدم الإيمان بالله وبقدرته وعلمه ، إنهم يفتقدون الإيمان كليّة ، وبالتالي صدرت عنهم هذه الشبهات ، كما أن فقدانهم للإيمان أدى بهم إلى تعطيل عقولهم عن النظر في الكون من حولهم للوقوف على دلائل قدرة الله في الكون. ويجدر بنا أن نورد الردود على تلك الشبهات.

المبحث الثاني: الرد على شبهات منكري البعث

١ - الرد على الشبهة الأولى

ففيما يتعلق بالشبهة الأولى ، وهي استبعاد عودة الحياة إلى الجسم بعد أن استحال تراباً ، يكون بالاحتجاج عليهم بقدرة الله الشاملة لكل شيء وبعلمه المحيط ، وأن الله أحاط بكل شيء علماً ، ومبنى الأدلة في ذلك يقوم على قاعدتين هما : القدرة والعلم.

أما القدرة : فإن الله قادر على كل شيء ، وقدرته تستلزم أن يكون قادراً على جمع ما تفرق من ذرات الأجساد ، وإعادة بنائها وتكوينها ، وإعادة الأرواح إليها ثم بعثها وحشرها ، والأدلة على ذلك كثيرة منها :

١ - قياس الإعادة على الابتداء ، إما عن طريق قياس "المساواة" كما قال تعالى : ﴿ كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ ﴾ (الأعراف ، الآية ٢٩) وقوله تعالى : ﴿ كَمَا بَدَأْنَآ أَوَّلَ خَلْقٍ

نُّعِيدُهُۥ وَعۡدًا عَلَيۡنَآۚ إِنَّا كُنَّا فَٰعِلِينَ ﴾(الأنبياء، الآية ١٠٤) يعني أن الإعادة ستكون مثل الابتداء في قدرة الله عليها وقد حصل الإيجاد أولاً، فما المانع من الإعادة ثانياً، وأما عن طريق القياس "الأولى" كما قال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يَبۡدَؤُاْ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهۡوَنُ عَلَيۡهِۚ وَلَهُ ٱلۡمَثَلُ ٱلۡأَعۡلَىٰ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾ (الروم، الآية ٢٧).

٢- وأما علمه المحيط بكل شيء، فإنه لا يستلزم أن لا يشتبه عليه أي جزء من أحد بأجزاء الآخرين لكمال علمه، وإحاطته بجميع الذرات، وما تحلل منها. قال تعالى: ﴿ وَمَا يَعۡزُبُ عَن رَّبِّكَ مِن مِّثۡقَالِ ذَرَّةٖ فِى ٱلۡأَرۡضِ وَلَا فِى ٱلسَّمَآءِ وَلَآ أَصۡغَرَ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكۡبَرَ إِلَّا فِى كِتَٰبٖ مُّبِينٍ ﴾(يونس، الآية ٦١).

وقال تعالى: ﴿ يَعۡلَمُ مَا يَلِجُ فِى ٱلۡأَرۡضِ وَمَا يَخۡرُجُ مِنۡهَا وَمَا يَنزِلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ وَمَا يَعۡرُجُ فِيهَاۚ وَهُوَ ٱلرَّحِيمُ ٱلۡغَفُورُ ﴾ (سبأ، الآية ٢).

٢ - الرد على الشبهة الثانية

وهي استحالت جمع ما تفرق من الجسد، بعد مفارقة القوة.

لقد ذكر الرازي في تفسيره يكون بقوله تعالى: ﴿ وَهُوَ بِكُلِّ خَلۡقٍ عَلِيمٌ ﴾ (يس، الآية ٧٩)، ووجهه أن في الآكل أجزاء أصلية وأجزاء فضلية وفي المأكول كذلك، فإذا أكل إنسان إنساناً صار الأصلي من أجزاء المأكول فضلياً من أجزاء الآكل، والأجزاء الأصلية للآكل هي ما كان له قبل الأكل، والله بكل خلق عليم.

يعلم الأصلي من الفضلي، فيجمع الأجزاء الأصلية للآكل وينفخ فيها روحه ويجمع الأجزاء الأصلية للمأكول، وينفخ فيها روحه، وكذلك يجمع الأجزاء المتفرقة في البقاع بحكمته الشاملة وقدرته الكاملة [٢٦، جـ٢٦، ص ص ١٠٩-١١٠].

ولم تصدر مثل هذه الشبهات عن منكري البعث، إلا لأنهم غفلوا عن آثار قدرة الله في أنفسهم وفيمن حولهم وعن آثار تلك القدرة في خلق السموات والأرض، وفي جميع المخلوقات، ومن ثم فهم يستبعدون أن تعيدهم القدرة الإلهية إذا ماتوا وصاروا تراباً، فما أهون هذا على الخالق القادر.

الفصل الثالث: دعوة الرسل عليهم الصلاة والسلام لمنكري البعث

المبحث الأول: اتفاق دعوة الرسل عليهم الصلاة والسلام إلى البعث

اتفقت دعوة الرسل عليهم الصلاة والسلام إلى البعث، وكانت تلك الدعوة ركيزة كبرى في دعوة كل رسول، لأنها من أصول الإيمان، فكان التأكيد عليها في دعوة الرسل، وقد أخبر القرآن الكريم عن ذلك، ويجدر بنا أن نذكر بعض الآيات الواردة في هذا الشأن.

فقد أخبر القرآن الكريم عن جميع الأشقياء الكفار من أهل النار، وأنهم يقرون بأن رسلهم أنذرتهم باليوم الآخر، قال تعالى: ﴿ كُلَّمَآ أُلْقِيَ فِيهَا فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُهَآ أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَذِيرٌ ۝ قَالُواْ بَلَىٰ قَدْ جَآءَنَا نَذِيرٌ فَكَذَّبْنَا وَقُلْنَا مَا نَزَّلَ ٱللَّهُ مِن شَيْءٍ إِنْ أَنتُمْ إِلَّا فِي ضَلَٰلٍ كَبِيرٍ ۝ وَقَالُواْ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِيٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴾(الملك، الآيات ٨-١٠).

وقال تعالى: ﴿ وَسِيقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَٰبُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَآ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا قَالُواْ بَلَىٰ وَلَٰكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ ٱلْعَذَابِ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾(الزمر، الآية ٧١).

فالكفار جميعاً عندما يسألون عند ورودهم النار، يقرون بأن رسلهم خوفتهم لقاء ذلك اليوم، ولكنهم كفروا وهذا الذي قررته الآيات السابقة بينه الله تعالى في غير موضع من كتابه العزيز، فقد أخبر الحق تبارك وتعالى أن مقتضى عدله وحكمته أن لا يعذب أحداً لم تبلغه الرسالة، ولم تقم عليه الحجة [٣٠، ص ٨٧]. قال تعالى: ﴿ وَمَا كُنَّا

مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا ﴾(الإسراء، الآية ١٥)، ﴿ رُّسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى ٱللَّهِ حُجَّةُۢ بَعْدَ ٱلرُّسُلِ ﴿١٦٥﴾ ﴾ (النساء، الآية ١٦٥).

من أجل ذلك عمت الرسالة كل البشر ﴿ وَإِن مِّنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلَا فِيهَا نَذِيرٌ ﴾ (فاطر، الآية ٢٤). وعندما أهبط الله آدم إلى الأرض، عرفه بالبعث والمعاد قال: ﴿ ٱهْبِطُوا۟ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ وَلَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَٰعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴿٢٤﴾ قَالَ فِيهَا تَحْيَوْنَ وَفِيهَا تَمُوتُونَ وَمِنْهَا تُخْرَجُونَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ٢٤-٢٥).

المبحث الثاني :دعوة الرسل عليهم الصلاة السلام لأقوامهم إلى البعث

وأول الرسل نوح عليه السلام حذر قومه يوم القيامة، وضرب لهم الأمثال الدالة على وقوعه وحدوثه، فقد قال لقومه: ﴿ وَٱللَّهُ أَنۢبَتَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ نَبَاتًا ﴿١٧﴾ ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا ﴾(نوح، الآيتان ١٧-١٨).

وأبو الأنبياء خليل الرحمن ذكر اليوم الآخر كثيراً، ففي دعائه ربه لمكة وأهلها قال: ﴿ رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا وَٱرْزُقْ أَهْلَهُۥ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ مَنْ ءَامَنَ مِنْهُم بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُۥٓ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلنَّارِ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴾(البقرة، الآية ١٢٦).

وفي دعائه لنفسه وأبيه والمؤمنين قال: ﴿ رَبَّنَا ٱغْفِرْ لِى وَلِوَٰلِدَىَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ ٱلْحِسَابُ ﴾(إبراهيم، الآية ٤١).

وجاء في مناجاة الله لموسى: ﴿ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴿١٤﴾ إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا تَسْعَىٰ ﴿١٥﴾ فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَن لَّا يُؤْمِنُ بِهَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ فَتَرْدَىٰ ﴾(طه، الآيات ١٤-١٦).

وهود عليه السلام حينما دعا قومه إلى عبادة الله، والإيمان به، وبالبعث، ردوا عليه قائلين: ﴿ قَالُواْ سَوَآءٌ عَلَيْنَآ أَوَعَظْتَ أَمْ لَمْ تَكُن مِّنَ ٱلْوَٰعِظِينَ ۝ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا خُلُقُ ٱلْأَوَّلِينَ ۝ وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ ﴾(الشعراء، الآيات ١٣٦-١٣٨).

وقال تعالى في شأن تكذيب عاد وثمود بالقارعة وهي اسم من أسماء القيامة: ﴿ كَذَّبَتْ ثَمُودُ وَعَادٌۢ بِٱلْقَارِعَةِ ﴾(الحاقة، الآية ٤).

وصالح أنذر قومه وخوفهم لقاء ربهم فكذبوه ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلَأُ مِن قَوْمِهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَكَذَّبُواْ بِلِقَآءِ ٱلْـَٔاخِرَةِ وَأَتْرَفْنَٰهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا مَا هَٰذَآ إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ ۝ وَلَئِنْ أَطَعْتُم بَشَرًا مِّثْلَكُمْ إِنَّكُمْ إِذًا لَّخَٰسِرُونَ ۝ أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ۝ هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ۝ إِنْ هِىَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴾(المؤمنون، الآيات ٣٣-٣٧).

قال الإمام ابن كثير -رحمه الله- يخبر الله أنه أنشأ بعد قوم نوح قوما آخرين، قيل: المراد بهم عاد فإنهم كانوا مستخلفين من بعدهم، وقيل: المراد بهؤلاء ثمود لقوله: ﴿ فَأَخَذَتْهُمُ ٱلصَّيْحَةُ بِٱلْحَقِّ ﴾ (المؤمنون، الآية ٤١)، وأنه تعالى أرسل فيهم رسولا منهم [١٢، جـ٣، ص ٢٧٠].

قال الإمام الشوكاني - رحمه الله - في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَنشَأْنَا مِنۢ بَعْدِهِمْ قَرْنًا ءَاخَرِينَ ﴾ (المؤمنون، الآية ٣١)، أي من بعد إهلاكهم، قال أكثر المفسرين: إن هؤلاء الذين أنشأهم الله بعدهم، هم عاد قوم هود لمجيء قصتهم على إثر قصة نوح في غير هذا الموضع، ولقوله تعالى ﴿ وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ قَوْمِ نُوحٍ ﴾ (الأعراف، الآية ٦٩). وقيل هم ثمود لأنهم الذين أهلكوا بالصيحة قال سبحانه: ﴿ فَأَخَذَتْهُمُ ٱلصَّيْحَةُ ﴾ (المؤمنون، الآية ٤١)، ، وقيل: هم أصحاب مدين قوم شعيب لأنهم ممن أهلك بالصيحة [٣١، جـ٣، ص ٤٨٠].

قال الشيخ عبدالرحمن السعدي -رحمه الله- الظاهر أنهم ثمود قوم صالح عليه الصلاة السلام لأن القصة تشبه قصتهم [٣٢، ص ٥٥١].

وعلى كل، سواء كانت القوم عادا أم ثمودا كما تقدم ذكر أقوال بعض المفسرين، فقد دعا كل من هود وصالح عليهما السلام قومهما إلى الإيمان بالله وبالبعث ولكن أقوامهما كذبوا بالبعث وأنكروه شأنهم في ذلك شأن المنكرين من الكفار.

وجاء في دعاء يوسف عليه السلام ربه: ﴿ رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِى مِنَ ٱلْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِى مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ ۚ فَاطِرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ أَنتَ وَلِىِّۦ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْأَخِرَةِ ۖ تَوَفَّنِى مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِى بِٱلصَّٰلِحِينَ ﴾ (يوسف، الآية ١٠١).

ومؤمن آل فرعون كان موقناً بالبعث عارفاً به، ولا تختلف معرفته به عن معرفتنا وقد حذر قومه من ذلك اليوم تحذيراً فيه تفصيل وبيان [٣٠، ص ص ٨٩-٩٠] ومما قاله لهم، وورد في كتاب الله: ﴿ وَيَٰقَوْمِ إِنِّىٓ أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ ٱلتَّنَادِ ﴿٣٢﴾ يَوْمَ تُوَلُّونَ مُدْبِرِينَ مَا لَكُم مِّنَ ٱللَّهِ مِنْ عَاصِمٍ ۗ وَمَن يُضْلِلِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِنْ هَادٍ ﴾ (غافر، الآيتان ٣٢-٣٣).

وقال أيضاً: ﴿ يَٰقَوْمِ إِنَّمَا هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا مَتَٰعٌ وَإِنَّ ٱلْءَاخِرَةَ هِىَ دَارُ ٱلْقَرَارِ ﴿٣٩﴾ مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا ۖ وَمَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُو۟لَٰٓئِكَ يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴿٤٠﴾ وَيَٰقَوْمِ مَا لِىٓ أَدْعُوكُمْ إِلَى ٱلنَّجَوٰةِ وَتَدْعُونَنِىٓ إِلَى ٱلنَّارِ ﴾ (غافر، الآيات ٣٩-٤١)، وقال تعالى: ﴿ لَا جَرَمَ أَنَّمَا تَدْعُونَنِىٓ إِلَيْهِ لَيْسَ لَهُۥ دَعْوَةٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَلَا فِى ٱلْءَاخِرَةِ وَأَنَّ مَرَدَّنَآ إِلَى ٱللَّهِ وَأَنَّ ٱلْمُسْرِفِينَ هُمْ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ ﴾ (غافر، الآية ٤٣).

إننا نلحظ التأكيد في هذه الآيات على استقرار عقيدة البعث في نفس هذا المؤمن - مؤمن آل فرعون- ومن ثم تحذيره لقومه وإشفاقه عليهم وإمعاناً في تحقق البعث يبين لهم عاقبة المؤمنين وهي دخول الجنة التي يرزقون فيها بغير حساب، وعاقبة المكذبين الذين أسرفوا في كفرهم وتكذيبهم الذي ينتهي بهم إلى النار.

وسحرة فرعون عندما رأوا الآيات الباهرة التي جاء بها موسى خروا ساجدين، وسبحوا مؤمنين، فتهددهم فرعون بالعذاب الأليم فاعتصموا بالله ربهم، ولم يلتفتوا إلى تهديد أو وعيد، وأجابوا قائلين [٣٠، ص ٩١]: ﴿ إِنَّآ ءَامَنَّا بِرَبِّنَا لِيَغْفِرَ لَنَا خَطَٰيَٰنَا وَمَآ أَكْرَهْتَنَا عَلَيْهِ مِنَ ٱلسِّحْرِ ۗ وَٱللَّهُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰٓ ﴿٧٣﴾ إِنَّهُۥ مَن يَأْتِ رَبَّهُۥ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُۥ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَىٰ ﴿٧٤﴾ وَمَن يَأْتِهِۦ مُؤْمِنًا قَدْ عَمِلَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلدَّرَجَٰتُ ٱلْعُلَىٰ ﴿٧٥﴾ جَنَّٰتُ عَدْنٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ جَزَآءُ مَن تَزَكَّىٰ ﴾(طه، الآيات ٧٣-٧٦).

إن مشركي العرب استبعدوا أن تصير الأجسام بعد تعرقها وتحللها وفسادها قال تعالى: ﴿ أَءِذَا كُنَّا عِظَٰمًا وَرُفَٰتًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقًا جَدِيدًا ﴿٤٩﴾ ۞ قُلْ كُونُوا۟ حِجَارَةً أَوْ حَدِيدًا ﴿٥٠﴾ أَوْ خَلْقًا مِّمَّا يَكْبُرُ فِى صُدُورِكُمْ ۚ فَسَيَقُولُونَ مَن يُعِيدُنَا ۖ قُلِ ٱلَّذِى فَطَرَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ ۚ ﴾(الإسراء، الآيات ٤٩-٥١).

قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لَا تَأْتِينَا ٱلسَّاعَةُ ۖ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتَأْتِيَنَّكُمْ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ ۖ لَا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَلَا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَآ أَصْغَرُ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكْبَرُ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴾ (سبأ، الآية ٣). ففي هذه الآيات يأمر الله عز وجل رسوله محمدا ﷺ أنه يقسم بربه العظيم على وقوع المعاد.

الفصل الرابع: دعوة القرآن الكريم للإيمان بالبعث

مدخـــــل

لقد كانت دعوة القرآن إلى الإيمان بالبعث موجهة إلى الناس عامة، إلا أن القرآن الكريم ركز في دعوته على منكري البعث الذين ثارت في أنفسهم شبهات في مسألة البعث، ومن ثم جاءت دعوة القرآن الكريم للإيمان بالبعث من خلال اهتمام القرآن بالبعث في سوره وفي آياته، وأيضا من خلال الأسماء الكثيرة ليوم القيامة التي ورد ذكرها

في القرآن الكريم. وفي هذا يلح القرآن في دعوته إلى الإيمان بالبعث من خلال قرع أسماع الناس بأحداث القيامة وتنويع الحديث عنها.

إن دعوة القرآن الكريم للإيمان بالبعث، كانت من القضايا الهامة التي عني بها كتاب الله عز وجل، وقد تمت معالجة هذه القضية معالجة سليمة وصحيحة بطريقة زادت المؤمنين إيمانا، وأزالت كل شبهة أو كل تصور فاسد عند من كان ينشد الحق، ويتجرد من الهوى والعناد. ولذا جاءت الأدلة على البعث كثيرة ومتنوعة، تعتمد على الوقائع الحية الثابتة التي وقعت بالفعل، وذلك من خلال القصص القرآني الذي يعتبر أسلوبا من أساليب الدعوة الإسلامية.

وقد اعتمد القرآن في دعوته إلى الإيمان بالبعث على منهج قويم يجمع بين ما فطرت عليه النفوس من الإيمان بما تشاهد وتحس، ويقع منها تحت تأثير السمع والبصر، وبين ما تقرره العقول السليمة وتلك طريقة تميز بها القرآن الكريم في دعوته للإيمان بالبعث ومناقشته لمنكري البعث، فقد استدل القرآن على البعث بمن أماتهم الله ثم أحياهم، وهي أدلة مادية حسية، وقعت كلها لتدل على إحياء الموتى بعد مماتهم، كما استدل القرآن على البعث بالنشأة الأولى.

وكذلك الاستدلال بخلق السموات والأرض، مبينا أن خلق السموات والأرض أكبر من خلق الناس، كما استدل القرآن في دعوته للإيمان بالبعث بالأدلة المشاهدة المحسوسة في خلق النباتات المختلفة، وإحياء الأرض بعد موتها، شأن ذلك شأن إخراج الموتى: ﴿ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ ٱلْمَوْتَىٰ ﴾ (الأعراف، الآية ٥٧)، فالذي يميت بعد الحياة، قادر على الإحياء بعد الممات.

لقد ركز القرآن الكريم في دعوته لمنكري البعث على الأدلة المتنوعة في الأنفس، والآفاق، ومزج في دعوته لمنكري البعث بين مناهج الدعوة، سواء المنهج الفطري، أم

المنهج العقلي، أم المنهج الحسي، وخاطب القلب والعقل معا وجادل المعاندين، وألزم المنكرين، وأرشد المترددين، وزاد المؤمنين إيمانا.

المبحث الأول : اهتمام القرآن الكريم بالبعث

إن من يمعن نظره في القرآن الكريم يرى من أول نظرة في أول سورة البقرة في الآيات الأولى منها قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ۝٣ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِٱلْءَاخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۝٤ أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ۝٥ ﴾ (البقرة، الآيات ١-٥). حيث يمدح الله عز وجل المتقين الذين من صفاتهم الإيمان بالغيب والبعث فهذا دليل الفلاح والنجاح في الدنيا والآخرة.

إن الإيمان بالبعث أحد أركان الإيمان الستة التي عليها تبنى عقيدة المؤمن فلا تتم العقيدة إلا به، ولا تصح إلا عليه قال تعالى: ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ﴾ (البقرة، آية ١٧٧). ولأهمية هذا المعتقد في حياة المؤمن، عني به القرآن الكريم عناية لا تقل عن العناية بالإيمان بالله تعالى، فقد ذكره في عشرات السور منه، وفي مئات الآيات [٣٣، ص ٣٢٠]. وتبدو أهمية البعث في القرآن الكريم من خلال ربطه بالإيمان بالله: ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ﴾، ولا تكاد تخلو سورة منه، مع تقريبه إلى الأذهان تارة بالحجة والبرهان، وتارة بضرب المثال. كما أن المتتبع لآيات القرآن، يجد أنه وضع لهذا اليوم أسماء كثيرة، وكل اسم منها يدل على معنى ما سيحدث من أهوال في هذا اليوم.

فهو يوم البعث، كما قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ وَٱلْإِيمَٰنَ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْبَعْثِ فَهَٰذَا يَوْمُ ٱلْبَعْثِ وَلَٰكِنَّكُمْ كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (الروم، الآية ٥٦).

والقيامة، كما قال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ تَرَى ٱلَّذِينَ كَذَبُواْ عَلَى ٱللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسْوَدَّةٌ ﴾ (الزمر، الآية ٦٠)، والساعة، كما قال تعالى: ﴿ ٱقْتَرَبَتِ ٱلسَّاعَةُ وَٱنشَقَّ ٱلْقَمَرُ ﴾ (القمر، الآية ١)، ﴿ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَىْءٌ عَظِيمٌ ﴾ (الحج، الآية ١)، والآخرة كما قال تعالى: ﴿ بَلْ تُؤْثِرُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا ۝ وَٱلْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰٓ ﴾ (الأعلى، الآيتان ١٦-١٧)، والدين كما قال تعالى: ﴿ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ﴾(الفاتحة، الآية ٣)، أي: يوم الجزاء. والحساب، كما قال تعالى: ﴿ إِنِّى عُذْتُ بِرَبِّى وَرَبِّكُم مِّن كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لَّا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ ٱلْحِسَابِ ﴾(غافر، الآية ٢٧). والفتح، كما قال تعالى: ﴿ قُلْ يَوْمَ ٱلْفَتْحِ لَا يَنفَعُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِيمَٰنُهُمْ وَلَا هُمْ يُنظَرُونَ ﴾(السجدة، الآية ٢٩). والتلاق: ﴿ رَفِيعُ ٱلدَّرَجَٰتِ ذُو ٱلْعَرْشِ يُلْقِى ٱلرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِۦ عَلَىٰ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ لِيُنذِرَ يَوْمَ ٱلتَّلَاقِ ۝ يَوْمَ هُم بَٰرِزُونَ ﴾ (غافر، الآية ١٥). والجمع والتغابن: ﴿ يَوْمَ يَجْمَعُكُمْ لِيَوْمِ ٱلْجَمْعِ ذَٰلِكَ يَوْمُ ٱلتَّغَابُنِ ﴾ (التغابن، الآية ٩). يوم يغبن فيه أهل الجنة أهل النار، ويقال يوم الذهول الذي يحل بين الناس لشدة الهول. والخلود ﴿ ٱدْخُلُوهَا بِسَلَٰمٍ ذَٰلِكَ يَوْمُ ٱلْخُلُودِ ﴾ (ق، الآية ٣٤)؛ والخروج: ﴿ يَوْمَ يَسْمَعُونَ ٱلصَّيْحَةَ بِٱلْحَقِّ ذَٰلِكَ يَوْمُ ٱلْخُرُوجِ ﴾ (ق، الآية ٤٢)، والحسرة: ﴿ وَأَنذِرْهُمْ يَوْمَ ٱلْحَسْرَةِ إِذْ قُضِىَ ٱلْأَمْرُ وَهُمْ فِى غَفْلَةٍ وَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ (مريم، الآية ٣٩)؛ والتناد: ﴿ وَيَٰقَوْمِ إِنِّىٓ أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ ٱلتَّنَادِ ﴾ (غافر، الآية ٣٢)؛ والآزفة: ﴿ أَزِفَتِ ٱلْآزِفَةُ ۝ لَيْسَ لَهَا مِن دُونِ ٱللَّهِ كَاشِفَةٌ ﴾(النجم، الآيتان ٥٧-٥٨)؛ والطامة: ﴿ فَإِذَا جَآءَتِ ٱلطَّآمَّةُ ٱلْكُبْرَىٰ ۝ يَوْمَ يَتَذَكَّرُ ٱلْإِنسَٰنُ مَا سَعَىٰ ﴾ (النازعات، الآيتان ٣٤-٣٥)؛ والصاخة: ﴿ فَإِذَا جَآءَتِ ٱلصَّآخَّةُ ۝ يَوْمَ يَفِرُّ ٱلْمَرْءُ مِنْ أَخِيهِ ۝ وَأُمِّهِۦ وَأَبِيهِ ۝ وَصَٰحِبَتِهِۦ وَبَنِيهِ ۝ لِكُلِّ ٱمْرِئٍ مِّنْهُمْ يَوْمَئِذٍ شَأْنٌ يُغْنِيهِ ﴾ (عبس، الآيات ٣٣-٣٦)، والحاقة: ﴿ ٱلْحَآقَّةُ ۝ مَا ٱلْحَآقَّةُ

﴿ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْحَآقَّةُ ﴾ (الحاقة، الآيات ١-٣)؛ والغاشية: ﴿ هَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ٱلْغَـٰشِيَةِ ﴾ (الغاشية، الآية ١)؛ والواقعة: ﴿ إِذَا وَقَعَتِ ٱلْوَاقِعَةُ ۝ لَيْسَ لِوَقْعَتِهَا كَاذِبَةٌ ۝ خَافِضَةٌ رَّافِعَةٌ ﴾ (الواقعة، الآيات ١-٣).

لذا اهتم القرآن الكريم بالبعث لأن مشركي العرب كانوا ينكرونه أشد الإنكار، وأن أهل الكتاب وإن كانوا يؤمنون به، إلا أن تصورهم له قد بلغ منتهى الفساد، ولأن الإيمان باليوم الآخر يجعل لحياتنا غاية سامية [٣٤، ص ص ٢٥٤-٢٥٨]. ومن اهتمام القرآن الكريم باليوم الآخر الذي فيه البعث نجد أنه يذكره مرة بوصفه في قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا نُفِخَ فِى ٱلصُّورِ نَفْخَةٌ وَٰحِدَةٌ ۝ وَحُمِلَتِ ٱلْأَرْضُ وَٱلْجِبَالُ فَدُكَّتَا دَكَّةً وَٰحِدَةً ۝ فَيَوْمَئِذٍ وَقَعَتِ ٱلْوَاقِعَةُ ۝ وَٱنشَقَّتِ ٱلسَّمَآءُ فَهِىَ يَوْمَئِذٍ وَاهِيَةٌ ۝ وَٱلْمَلَكُ عَلَىٰٓ أَرْجَآئِهَا ۚ وَيَحْمِلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ ثَمَـٰنِيَةٌ ۝ يَوْمَئِذٍ تُعْرَضُونَ لَا تَخْفَىٰ مِنكُمْ خَافِيَةٌ ﴾ (الحاقة، الآيات ١٣-١٨).

ومرة بتقرير وتأكيد مجيئه: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْحَقُّ وَأَنَّهُۥ يُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ وَأَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ۝ وَأَنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ لَّا رَيْبَ فِيهَا وَأَنَّ ٱللَّهَ يَبْعَثُ مَن فِى ٱلْقُبُورِ ﴾ (الحج، الآيتان ٦-٧).

ومرة بتعليق الاستقامة على الإيمان به: ﴿ ذَٰلِكُمْ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ ۚ ﴾ (الطلاق، الآية ٢)، ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْـَٔاخِرَ ﴾ (الأحزاب، الآية ٢١).

ومرة بإثبات الهداية والفلاح للموقنين به: ﴿ وَبِٱلْـَٔاخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۝ أُو۟لَـٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ۖ وَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة، الآيتان ٤-٥).

فدلت هذه العناية القرآنية على أهمية الإيمان بالله واليوم الآخر، لأنه رأس وأساس الإيمان، وعليه مدار استقامة الإنسان [٣٣، ص ص ٣٢٠-٣٢٢ بتصرف].

لقد أفاض القرآن الكريم في الحديث عن يوم القيامة، وما يجري فيه من أهوال وأحوال وأحداث وأبان في وضوح تام عن مواقفه ومشاهده: ﴿ يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ

مُرْضِعَةٍ عَمَّآ أَرْضَعَتْ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمْلٍ حَمْلَهَا وَتَرَى ٱلنَّاسَ سُكَـٰرَىٰ وَمَا هُم بِسُكَـٰرَىٰ وَلَـٰكِنَّ عَذَابَ ٱللَّهِ شَدِيدٌ ﴾ (الحج، الآية ٢). وقارئ القرآن يدرك هذا الاهتمام الكبير الذي ناله اليوم الآخر، حتى تمثل في آياته بهذه المتابعة الملحة التي تضع أمام العين حقائق اليوم الآخر شاخصة يكاد المرء يراها لقوة ما تحمل من تعبير، بل لكأنها تمر أمامه وهو مشاهد لها في عجب ودهشة، وخوف وفزع، ويقين وإيمان بحدوث ما يعلنه القرآن العظيم.

وقد تعدد ذكر يوم القيامة في القرآن حتى أن لفظ "الآخرة" وحده ذكر خمس عشرة ومائة مرة.

وقد شرح القرطبي ما ورد في القرآن من أسماء القيامة في كتابه *التذكرة* ويعلل القرطبي هذه الكثرة في الأسماء بقوله: "وكل ما عظم شأنه تعددت صفاته، وكثرت أسماؤه، وهذا كلام العرب، ألا ترى السيف لما عظم عندهم موضعه، وتأكد نفعه لديهم وموقعه جمعوا له خمسمائة اسم، وله نظائر.

فالقيامة لما عظم أمرها، وكثر أهوالها سماها الله تعالى في كتابه بأسماء عديدة ووصفها بأوصاف كثيرة [١٥، ص ٢١٤؛ ٣٥، ص ص ١٠٠-١٠١].

إن قضية البعث والنشور من أهم القضايا التي واجهت الدعوة الإسلامية في مبدئها، وذلك بعد أن قضى عجبهم من قضية التوحيد، فما صدقوا أن يجمع الآلهة في إله واحد، حتى يفاجئهم بقضية إعادة الحياة إلى أجسادهم بعد أن أصبحوا عظاما نخرة وقد سجل القرآن عليهم استغرابهم واستنكارهم بقوله عز و جل: ﴿ وَقَالُواْ مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَآ إِلَّا ٱلدَّهْرُ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا ﴾ (الجاثية، الآية ٢٤).

ووصف الله سبحانه وتعالى شدة إنكارهم وسخريتهم من رسول الله عندما سمعوا القول لأول مرة بقوله: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ يُنَبِّئُكُمْ إِذَا مُزِّقْتُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ إِنَّكُمْ لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ ۝ أَفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا أَم بِهِۦ جِنَّةٌۢ بَلِ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْآخِرَةِ فِي ٱلْعَذَابِ وَٱلضَّلَـٰلِ ٱلْبَعِيدِ ﴾ (سبأ، الآيتان ٧-٨).

وكان لابد لهذا الاستهجان من رد يوضح معنى الوعد الحق للذين لا يؤمنون بآيات الله، ويثبت إيمان المؤمنين، ويقوي يقينهم في ذلك اليوم الموعود، فجاءت أساليب العرض وطرائق التعبير كما حدث القرآن، ولعلنا ننظر نظرة في التعبير عن مواقف اليوم الآخر واستخدام القصة أسلوبا من أساليب الدعوة والتوجيه، فيشدنا النظر إلى أن ذلك هو أقرب الأساليب استخداما، وأن التحدث بهذا الأسلوب، إنما هو مما تفترضه طبيعة الموقف والأحداث الجارية لأنه نقل خبر غيبي، وهو أبعد قليلا عن الاسترسال فيه بالطريقة التقريرية النظرية.

وتدل هذه الكثرة في الإلحاح على السؤال عن أحداث اليوم الآخر لما يمثله من أهمية في ضمير المسلم، إذ أنه سؤال عن الحياة الباقية.

إن من تأمل نصوص الكتاب والسنة التي تحدثت عن اليوم الآخر، وجد الأهوال العظام، والمواقف التي لا يتحملها العقل البشري العادي ولا يطيقها صبر إنسان، لأن الموقف أكبر من أن تتحمله طاقة بشر[٣٥، ص ص ١١٥، ٣٧٠-٣٧١].

المبحث الثاني : الأدلة على البعث

١- الأدلة على البعث من القرآن الكريم

حفل القرآن الكريم بالآيات الكثيرة التي تخبر بالبعث وتؤكد عليه: قال تعالى: ﴿ قَالَ ٱهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَٰعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴾ (الأعراف، الآية ٢٤).

وقال تعالى: ﴿ قَالَ فِيهَا تَحْيَوْنَ وَفِيهَا تَمُوتُونَ وَمِنْهَا تُخْرَجُونَ ﴾(الأعراف، الآية ٢٥).

وقد قص القرآن الكريم علينا من أخبار السابقين ما يؤكد على وقوع البعث: ﴿ فَقَالَ لَهُمُ ٱللَّهُ مُوتُواْ ثُمَّ أَحْيَٰهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلنَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ

ٱلنَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٢٤٣)، وقال تعالى: ﴿ أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة، الآية ٢٥٩). وفي شأن أصحاب الكهف قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ بَعَثْنَٰهُمْ لِيَتَسَآءَلُوا۟ بَيْنَهُمْ ۚ قَالَ قَآئِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ ۖ قَالُوا۟ لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۚ قَالُوا۟ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثْتُمْ ﴾ (الكهف، الآية ١٩).

لقد تعددت أساليب القرآن الكريم، وتنوعت طرقه في إثبات قضية البعث، وقد أولى القرآن الكريم مسألة البعث أهمية خاصة بعد الإيمان بالله تعالى، لما لهذه القضية من أبعاد هامة في حياة الإنسان. قال تعالى: ﴿ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا ۖ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقًّا ۚ إِنَّهُۥ يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ ﴾ (يونس، الآية ٤).

إن أعظم الأدلة الدالة على وقوع المعاد إخبار الحق سبحانه بذلك، فمن آمن بالله، وصدق برسوله الذي أرسل، وكتابه الذي أنزل فلا مناص له من الإيمان بما أخبرنا به من البعث والنشور والجزاء والحساب، والجنة والنار وقد نوع الحق سبحانه أساليب الإخبار ليكون أوقع في النفوس وآكد في القلوب [٣٠، ص ٧٣].

١- ففي بعض المواضع يخبرنا بوقوع ذلك اليوم إخبارا مؤكدا "بأن" أو "بإن" واللام كقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا ﴾(طه، الآية ١٥). وقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ ٱلسَّاعَةَ لَءَاتِيَةٌ ۖ فَٱصْفَحِ ٱلصَّفْحَ ٱلْجَمِيلَ ﴾ (الحجر، الآية ٨٥).

٢- وفي مواضع أخرى يقسم الله تعالى على وقوعه ومجيئه كقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۚ لَيَجْمَعَنَّكُمْ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ لَا رَيْبَ فِيهِ ﴾ (النساء، الآية ٨٦).

ويقسم على تحقق ذلك بما شاء من مخلوقاته كقوله تعالى: ﴿ وَٱلذَّٰرِيَٰتِ ذَرْوًا ۝ فَٱلْحَٰمِلَٰتِ وِقْرًا ۝ فَٱلْجَٰرِيَٰتِ يُسْرًا ۝ فَٱلْمُقَسِّمَٰتِ أَمْرًا ۝ إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَصَادِقٌ ۝ وَإِنَّ ٱلدِّينَ لَوَٰقِعٌ ﴾ (الذاريات، الآيات ١-٦).

٣- وفي بعض المواضع يأمر رسوله ﷺ بالإقسام على وقوع البعث وتحققه، وذلك في معرض الرد على المكذبين به المنكرين له كقوله تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لَا تَأْتِينَا ٱلسَّاعَةُ ۖ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتَأْتِيَنَّكُمْ ﴾ (سبأ، الآية ٣).

٤- وفي مواضع أخرى يذم المكذبين بالمعاد كقوله تعالى: ﴿ قَدْ خَسِرَ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِلِقَآءِ ٱللَّهِ وَمَا كَانُوا۟ مُهْتَدِينَ ﴾ (يونس، الآية ٤٥). وأحيانا يمدح المؤمنين بالمعاد: ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِٱلْءَاخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۝ أُو۟لَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة، الآيات ١-٥).

وأحيانا يخبر أنه وعد صادق [٣٠، ص ص ٧٥-٧٦] : : ﴿ ذَٰلِكَ يَوْمٌ مَّجْمُوعٌ لَّهُ ٱلنَّاسُ وَذَٰلِكَ يَوْمٌ مَّشْهُودٌ ۝ وَمَا نُؤَخِّرُهُۥٓ إِلَّا لِأَجَلٍ مَّعْدُودٍ ﴾(هود، الآيتان ١٠٣-١٠٤).

وتارة يبين الله عز وجل أن الحساب يوم القيامة عند الرجوع إلى الله سبحانه قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُم ۖ مَّتَـٰعَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (يونس، الآية ٢٣).

وقد بين الله تعالى أن البعث سيتحقق وذلك من خلال قوله تعالى: ﴿ مِنْهَا خَلَقْنَـٰكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَىٰ ﴾ (طه، الآية ٥٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَنۢبَتَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ نَبَاتًا ۝ ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا ﴾ (نوح، الآيتان ١٧-١٨).

٢- الأدلة على البعث من السنة النبوية

حفلت السنة النبوية المطهرة بالأحاديث الكثيرة التي تدل على البعث نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "قال الله كذبني ابن آدم ولم يكن له ذلك، وشتمني ولم يكن له ذلك، فأما تكذيبه إياي فقوله لن يعيدني كما بدأني، وليس أول الخلق بأهون علي من إعادته، وأما شتمه إياي فقوله: اتخذ الله ولداً، وأنا الأحد الصمد الذي لم ألد ولم أولد، ولم يكن لي كفواً أحد."[٤]

وعن أبي رزين العقيلي -رضي الله عنه- أنه قال: يا رسول الله أكلّنا يرى ربَّه عز وجل يوم القيامة وما آية ذلك في خلقه؟ فقال رسول الله ﷺ أليس كلكم ينظر إلى القمر مخلياً به؟ قال: بلى، قال: فالله أعظم، قال: قلت يا رسول الله، كيف يحيي الله الموتى وما آية ذلك في خلقه؟ قال: أما مررت بوادي أهلك محلاً؟ قال: بلى، قال: أما مررت به

٤ أخرجه البخاري[٣، جـ٦، ص ١١٥، رقم ٤٩٧٤].

تهزّ خضراً؟ قال: قلت: بلى، قال: ثم مررت به محلاً؟ قال: بلى، قال: فكذلك يحيي الله الموتى وذلك آيته في خلقه.[٥]

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله ﷺ: "لا تخيّروني على موسى، فإنَّ الناس يصعقون يوم القيامة فأكون أوّل من يفيق، فإذا موسى باطش بجانب العرش فلا أدري أكان موسى فيمن صعق فأفاق قبلي، أو كان ممن استثنى الله."[٦]

وعن أنس بن مالك رضي الله عنه أنَّ رجلاً قال: يا نبي الله كيف يحشر الكافر على وجهه؟ قال: "أليس الذي أمشاه على الرجلين في الدنيا قادراً على أن يمشيه على وجهه يوم القيامة؟"[٧]

المبحث الثالث: تقرير القرآن الكريم للبعث

إن منشأ استبعاد إعادة الحياة إلى الإنسان مرة أخرى، هو عدم إيمان منكري البعث، وضيق عقولهم، وقصور نظرتهم، وقياسهم القدرة الإلهية المطلقة على العجز الإنساني المطلق، فهم يرون حالة الإنسان بعد الموت، ثم يستبعدون رجوع الحياة إلى هذه الرفات مرة أخرى، وهو استبعاد ناشيء عن قصور العقل وعدم سلامة التفكير في هذه القضية، ذلك أن عقولهم في هذه الحال غاب عنها قدرة الله سبحانه التي لا يعجزها شيء، وغاب عنها كذلك أن تربط بين البدء والإعادة، ولو تساءلت كيف أوجد الله هذا الإنسان المخلوق العجيب ابتداءً وقد كان عدما، لرأت أن الذي قدر على إيجاد الإنسان من عدم على غير مثال يُحتذى قادر على إعادته إلى الحياة مرة أخرى.

---

٥ أخرجه أحمد [٣٦، جـ٤، ص ١١، رقم ١٦٢٣٧]، وأخرجه ابن أبي عاصم [٣٧، جـ١، ص ٤٤٧].

٦ أخرجه البخاري [٣، جـ٧ ص ٢٤٧، رقم ٦٥١٧]، وأخرجه مسلم [٤، جـ٤، ص ١٨٤٤، رقم ٢٣٧٣].

٧ أخرجه البخاري [٣، جـ٧، ص ص ٢٤٨-٢٤٩، رقم ٦٥٢٣].

ومن هنا أقام الله سبحانه براهين متعددة في كتابه العزيز لتقرير حقيقة البعث، ودفع ما لدى القوم -منكري البعث- من لبس وإشكال [١٧ ، جـ١ ص ص ١٩٨-١٩٩]. لقد عنيت السور المكية بقضية البعث عناية خاصة، فبسطت الأدلة والبراهين عليه، وعرضت شبهات المنكرين له، والمتشككين فيه في صور بيانية مختلفة ودعت إلى الإيمان به وترسيخه في النفوس بأساليب مختلفة ومناهج متعددة، وليس أدل على أهمية الإيمان بالآخرة من اقترانه بالإيمان بالله -عز وجل- في مواضع كثيرة منها قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِٱلْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ﴾(البقرة، الآيات ١-٤). حيث جعل الله من صفات المتقين الإيمان بالغيب، والبعث من الأمور الغيبية.

لقد شغلت قضية البعث عقول الناس منذ أمد بعيد، وخاض فيها الفلاسفة وأهل الأهواء والملل كل على ما ارتآه.

كما كانت مسألة البعث والنشور وهي من كبرى موضوعات الدعوة من جملة ما كُذبت به رسل الله عليهم الصلاة والسلام، والمتأمل في قصص الأنبياء يجد أنهم عليهم السلام، سلكوا في إثبات البعث أقرب البراهين إلى قلوب الناس وأوضحها في عقولهم وفطرهم مما هو مشهود محسوس في صفحة الكون من تعاقب الليل والنهار وآثارهما، وجريان الشمس والقمر، وإحياء الأرض واخضرارها بعد الموت والهمود أثر نزول الغيث.

وهو منهج -فضلاً عن وضوحه وتقبل العقول والفطر السلمية له- يفحم المنكرين، ويقرب صورة البعث للمتشككين، ويثبت المؤمنين، ويزيدهم إيماناً [٢٩ ، ص ص ٤٤٩-٤٥٠].

لقد نهج القرآن الكريم في استدلاله على إمكان البعث، وتحقق وقوعه منهجاً قويماً يجمع بين ما فطرت عليه النفوس من الإيمان، بما تشاهد وتحس ويقع منها تحت تأثير السمع والبصر، وبين ما تقرره العقول السليمة، ولا يتنافى مع الفطر المستقيمة، وتلك طريقة تميز بها القرآن الكريم [٢١، ص ٣١٤؛ ٣٨، ص ص ٣٠١-٣٠٢].

إننا عندما نقلب النظر في تقرير القرآن الكريم للبعث، ورده على منكريه نجد أن القرآن الكريم في تقريره لتلك القضية الهامة والمصيرية ركز على الفطرة الإنسانية، تلك الفطرة التي خلقها الله نقية صافية، حتى وإن كان قد ران عليها غبار وأدران الجاهلية في فترة ما، فقد عمل القرآن على إزالة تلك الأدران من خلال التذكير بقدرة الخالق القادر في مقابل العجز الإنساني، الذي بسببه وقع منكرو البعث في عملية الإنكار، حينما حاولوا أن يزنوا الأمور بعقولهم المريضة، واحتكموا إلى فهومهم السقيمة التي أرادوا من خلالها تقييد المشيئة المطلقة.

لقد حفلت الآيات القرآنية التي ناقشت المنكرين للبعث بالمناهج الدعوية المتعددة، سواء المنهج الفطري الذي ركز على الفطرة السليمة، وعمل على توجيه أصحابها إلى الفكر والنظر في تلك الحياة من حولهم، وفيمن ماتوا ورحلوا عن الحياة، وشاء الله أن يبعثهم مرة أخرى لحكمة أرادها سبحانه وتعالى من خلال تلك الشواهد التي أوردها القرآن في سورة البقرة في الآيتين ٥٥-٥٦، وسورة الأعراف الآية ١٥٥، وأيضاً في سورة البقرة في الآيتين ٧٢-٧٣، والآيات ٢٤٣، ٢٥٩، ٢٦٠.

إن تجدد الخلق وظهور الحياة والموت في الإنسان والحيوان والنبات أمر واضح بين في الحياة من حولنا، وقد لفت القرآن الكريم أنظار الناس إلى ذلك مما هو مشهود ومحسوس في هذا الكون، وإن منهج الفطرة في الدعوة. منهج تتقبله العقول والفطر السليمة. هذا المنهج قُصد به، تقريب صورة البعث إلى عقول المنكرين له، وهذا المنهج

قام على مسلمات يقر بها من كان له عقل أو بصر أو سمع ، لأنه يقوم على حقائق ثابتة ، لا يماري فيها إلا الجاحدون المنكرون المعاندون.

وقد ركز القرآن الكريم على الأدلة المتنوعة ، في الأنفس وفي الآفاق ، في النفس البشرية وبدايتها ومراحل تكوينها ، وفي صفحة الكون من حولنا ، وقد اعتمد في ذلك على وسائل المعرفة في الإنسان من حواس في الإنسان وعقل يسترشد بتعاليم الوحي.

لقد مزج القرآن الكريم في دعوته لمنكري البعث بين مناهج الدعوة المتعددة ، سواء المنهج الفطري أم المنهج العقلي أم المنهج الحسي ، كل ذلك ليقرر حقيقة البعث.

لقد سلك القرآن الكريم أساليب شتى ، وتفنن في ضروب الهداية وطرق الإقناع لاختلاف مشارب الناس ، وتباين مقاصدهم ، وتفاوت مداركهم ؛ إن القرآن يخاطب العقل والقلب معا ، ويؤثر فيهما ، ويسلك في ذلك طرق الإقناع والتوجيه والإرشاد.

لقد جادل القرآن الكريم الخصوم ، فأفحم المعاندين ، وألزم المنكرين وأرشد المترددين الشاكين ، وأقنعهم بالدليل القطعي بصحة ما يدعو إليه. ومن مسالك القرآن في الرد على منكري البعث ما يلي :

قياس التمثيل

وهو إلحاق أحد الشيئين بالآخر ، وذلك بأن يقيس المستدل الأمر الذي يدعيه على أمر معروف عند من يخاطبه ، أو على أمر بدهي لا تنكره العقول وبين الجهة الجامعة بينهما.

وقد سلك القرآن في استدلاله هذا المسلك على أدق وجه وأحكمه مقربا ما بين الحقائق القرآنية والبداهة العقلية ، وكثير من استدلالات البعث تقوم على تقريب البعث وقدرة الله عليه بما يرون من إنشاء الله لذلك الكون البديع ، وخلق الإنسان وبيان أطواره.

قال تعالى: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ ۝ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ۝ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلشَّجَرِ ٱلْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَآ أَنتُم مِّنْهُ تُوقِدُونَ ۝ أَوَلَيْسَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم ۚ بَلَىٰ وَهُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ ﴾(يس، الآيات ٧٨-٨١). وقوله تعالى: ﴿ أَفَعَيِينَا بِٱلْخَلْقِ ٱلْأَوَّلِ ۚ ﴾(ق، الآية ١٥).

تجد في هذه الآيات الكريمة عقد المشابهة بين ابتداء الخلق وإعادته في أبلغ تعبير وأسلم تقرير، وأن في هذه الأمثلة وغيرها مما اشتمل عليه القرآن الكريم قياس ما في الغيب على المشاهد، وقياس ما بينه الله تعالى، وأوجب الإيمان به على ما هو واقع مرئي مشاهد، وفيه الدلالة الكاملة على قدرة الله تعالى، وأنه المالك لما هو واقع والقادر على ما لم يقع الآن، ويقع مستقبلا كما وعد، والله لا يخلف الميعاد [٢١، ص ص ٧٠-٧٩].

هذا على سبيل المثال لا الحصر؛ إن القرآن الكريم راوح في أساليب الدعوة من أجل إقناع منكري البعث فجادلهم وأقام الحجة والبرهان عليهم وأفحم المعاندين.

وقد اعتمد القرآن الكريم في استدلاله على ما فطرت عليه النفوس من الإيمان بما تشاهد وتحس دون عمل فكري عميق، ليكون ذلك أعمق أثرا وأبلغ حجة، وقد اشتملت أدلة القرآن الكريم وبراهينه على ما فطرت عليه النفوس، وما تشهد العقول بصحته.

فالقرآن الكريم في استدلاله، يفتح أمام العقل البشري آفاقا من الحكم والعظات، ويدخل على القلب أنواعا من الأحاسيس الوجدانية من تشويق وترقيق وتحذير [٢١، ص ص ١٠٦-١٠٧].

إن القرآن الكريم سلك في استدلاله على البعث طريقين: أحدهما حسي، والآخر عقلي.

أما الطريق الحسي

فهو دعوة الإنسان ليتأمل فيما يتكرر وقوعه في كل زمان ومكان من آيات القدرة التي يرى فيها خلقا من العدم، وحياة تنشأ بعد همود.

فمن ذلك تكوين الأجنة في الأرحام وتمام خلقها، وإحياء الأرض بعد موتها وفي كل منهما يشاهد الناس خلقا جديدا، وحياة بعد موت، ففيما العجب من أمر البعث.

وقد أشارت إلى هذين الدليلين الآيات من سورة الحج، التي ربطت بينهما وبين الإيمان بالبعث وهي قول الله سبحانه: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْحَقُّ وَأَنَّهُۥ يُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ وَأَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ۝ وَأَنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ لَّا رَيْبَ فِيهَا وَأَنَّ ٱللَّهَ يَبْعَثُ مَن فِى ٱلْقُبُورِ ﴾ (الحج، الآيات ٥-٧).

أما الطريق العقلي

إن حكمة الله سبحانه تأبى أن يكون خلق البشر عبثا لا طائل وراءه وعدل الله سبحانه يأبى أن يدع المظالم التي تقع بين الناس في الدنيا دون جزاء كما أن استخلاف الإنسان في الأرض، قد ألقى عليه المسؤولية في النهوض على ما قدم، وفي كل هذه المعاني تحدث القرآن بما يقطع كل شبهة، وما يرد كل اعتراض قال سبحانه: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَـٰكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ۝ فَتَعَـٰلَى ٱللَّهُ ٱلْمَلِكُ ٱلْحَقُّ ۖ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ ٱلْعَرْشِ ٱلْكَرِيمِ ﴾(المؤمنون، الآيتان ١١٥-١١٦)، فالذين يزعمون أنه لا بعث، إنما يريدون وصف هذه الحياة بالعبث ويرونها مهزلة لا حكمة لها، ولا غاية من ورائها، وذلك هو ظن الذين كفروا في كل زمان ومكان.

فلابد من البعث كما أخبر سبحانه لإقامة ميزان العدل، قال سبحانه: ﴿ لَآ أُقْسِمُ بِيَوْمِ ٱلْقِيَـٰمَةِ ۝ وَلَآ أُقْسِمُ بِٱلنَّفْسِ ٱللَّوَّامَةِ ۝ أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَـٰنُ أَلَّن نَّجْمَعَ عِظَامَهُۥ ۝ بَلَىٰ قَـٰدِرِينَ

عَلَىٰٓ أَن نُّسَوِّىَ بَنَانَهُۥ ۝ بَلْ يُرِيدُ ٱلْإِنسَـٰنُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُۥ ۝ يَسْـَٔلُ أَيَّانَ يَوْمُ ٱلْقِيَـٰمَةِ ﴾ (القيامة، الآيات ١-٦). وقوله سبحانه: ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَن لَّن يُبْعَثُوا۟ ۚ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتُبْعَثُنَّ ثُمَّ لَتُنَبَّؤُنَّ بِمَا عَمِلْتُمْ ۚ وَذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ (التغابن، آية ٧).

وهذه الآية تحوي دليلا عقليا على ضرورة البعث، فهي تفند مزاعم الكفار الذين خدعوا أنفسهم بأن لا حياة بعد الموت. إن العلم الصحيح بالكون يزيد الإنسان إيمانا ويقينا، بشرط أن يبرأ من الجحود، وأن يكون سليم الفطرة، صحيح الإدراك. أما ظلمة المادية، فإنها تحجب الإنسان عن الإيمان، مهما كان حظه من العلم بالكون والمعرفة ولهذا قال تعالى: ﴿ يَعْلَمُونَ ظَـٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْـَٔاخِرَةِ هُمْ غَـٰفِلُونَ ﴾(الروم، الآية ٧).

وهؤلاء مدعوون للتفكر في أنفسهم، وفي الكون من حولهم، ليعلموا أنه لابد من حكمة لهذا الوجود [٣٩، ص ص١٦١-١٦٨].

إنه لا بد من وجود تصور صحيح مبني على أسس سليمة لدى كل إنسان عن قضية الوجود، وهذا التصور الصحيح والسليم لا يوجد إلا في القرآن الكريم، فالوجود في الإسلام نوعان:

١- وجود مشهود.

٢- وجود غيبي.

ففيما يتعلق بالوجود المشهود، نجد أن العقل له أن يفكر في الكون وما فيه من آيات كونية: أرض وسماء، وليل ونهار، وبحار وأنهار وجبال ووديان... إلخ ما يقع تحت المشاهدة والسمع والحس ويدرك بالعقل، قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِى تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ

وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (البقرة، الآية ١٦٤).

فهذه الدلائل الكونية وغيرها مما لم يذكر في هذه الآية ندركها بعقولنا ونلمسها بحواسنا.

وإذا كان الإيمان بهذا الوجود مطلبا أساسيا وضروريا، حيث إنه من الأمور العقدية التي تجعل الإنسان ينظر ويتفكر في خلق السموات والأرض، قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَأَيَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾ (آل عمران، الايتان ١٩٠-١٩١)، لأن الكون مسخر للإنسان فلابد من التأمل والتدبر، وكذلك استثمار ما في الكون من منافع وخيرات.

وأما الوجود الغيبي، وهو الوجود الذي غيبه الله عنا، ولم ندركه بعقولنا ولم نشاهده بحواسنا، بل نؤمن به من خلال ما جاء به الرسل عليهم الصلاة والسلام، وما جاء به نبينا محمد ﷺ عن طريق الوحي، ومن ذلك: الإيمان بالبعث والحشر والحساب والجنة والنار، وكل الأمور الغيبية التي لا يستلزم إدراكها نفيها، فإن الله عز وجل قربها إلى أذهان البشر من خلال الشواهد والاستدلالات القرآنية على سبيل المثال - وقد ذكرنا ذلك سلفا في معرض الحديث عن تقرير القرآن للبعث - الاستدلال بمن أماتهم الله ثم أحياهم، مثلما ما ورد في سورة البقرة، وبإحياء الأرض بعد موتها، الاستدلال على البعث بالنشأة الأولى وكذلك بخلق السموات والأرض، وحصول اليقظة والنوم. كل ذلك من الأمور العقلية التي تدرك وتشاهد، ومن خلال ذلك تستقر قضية البعث في

أذهان الناس، لأن الاستدلالات التي استدل بها القرآن في تقرير البعث، تعتبر محل تسليم لدى كافة العقلاء، الذين لا يسيطر عليهم الإنكار والجحود.

لقد كان التكذيب بالبعث آفة أصابت البشرية في كل العصور، ومن هنا أكد القرآن الكريم الرد على هذه المفتريات في مواطن كثيرة.

فمنذ القدم كان الكفار يقولون كما ذكر القرآن الكريم عنهم: ﴿ أَيَعِدُكُمْ أَنَّكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ۝ هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ۝ إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ ﴾(المؤمنون، الآيات ٣٥-٣٧).

وهكذا يتبجح الكفر حتى ينكر الحقائق، ويجحد المسلمات، ثم بعد ذلك يؤكد هذا الجحود، ويحاول أن يجعل منه عقيدة ومبدأ، وما هو إلا الجهالة والتكذيب.

إنه العبث الذي من أجله ينكر هؤلاء القيامة والنشور، بل هو حب الفجور يغريهم بذلك الإنكار كما قال سبحانه: ﴿ بَلْ يُرِيدُ الْإِنسَانُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُ ۝ يَسْأَلُ أَيَّانَ يَوْمُ الْقِيَامَةِ ﴾(القيامة، الآيتان ٥-٦).

بل إن سورة في القرآن قد سميت باسم القيامة، وتبدأ بهذا القسم المؤكد لا أقسم بيوم القيامة، والحكمة في تأكيد هذا القسم بالنفي، إن المعنى: أن ذلك أمر ثابت مؤكد لا يحتاج إلى قسم، وإنما أقسم الله سبحانه بهذا اليوم تأكيداً لوقوعه وتعظيماً لأمره، ولفتاً إلى ما يجب من الاستعداد له والعمل من أجل النجاة من غمراته. والمراد بالإنسان في قوله سبحانه: ﴿ أَيَحْسَبُ الْإِنسَانُ أَلَّن نَّجْمَعَ عِظَامَهُ ﴾ (القيامة، الآية٣). الكافر الذي يستصعب بعقله القاصر جمع عظامه، بعد أن أصبحت رفاتاً، ويجيب الحق سبحانه بأنه أمر هين، بالنسبة إلى قدرة الله سبحانه أنّ البعث: ﴿ بَلَىٰ قَادِرِينَ عَلَىٰ أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُ ﴾ (القيامة، الآية ٤) والبنان هو طرف الإصبع وما فيه من تعاريج يتميز بها إنسان عن آخر، فالله سبحانه قادر على جمع العظام وإعادة الإنسان كما كان.

وتصور الآيات حال هذا الإنسان المنكر في هذا اليوم العصيب، حين يجد علامات الساعة، ويعاين مشاهد البعث فماذا هو صانع: ﴿ فَإِذَا بَرِقَ ٱلْبَصَرُ ۝ وَخَسَفَ ٱلْقَمَرُ ۝ وَجُمِعَ ٱلشَّمْسُ وَٱلْقَمَرُ ۝ يَقُولُ ٱلْإِنسَٰنُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ ٱلْمَفَرُّ ۝ كَلَّا لَا وَزَرَ ۝ إِلَىٰ رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ ٱلْمُسْتَقَرُّ ۝ يُنَبَّؤُاْ ٱلْإِنسَٰنُ يَوْمَئِذٍۭ بِمَا قَدَّمَ وَأَخَّرَ ﴾(القيامة، الآيات ٧-١٣).

فما أشد حيرة هؤلاء المنكرين في هذا اليوم، وما أشد ذعر هذا المكذب الذي يقول في ساحة البعث: ﴿ أَيْنَ ٱلْمَفَرُّ ﴾.

لقد كان أمام هؤلاء الفرصة الكافية لو كانوا يعقلون: ﴿ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِى كِتَٰبِ ٱللَّهِ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْبَعْثِ فَهَٰذَا يَوْمُ ٱلْبَعْثِ ﴾(الروم، الآية ٥٦).

فها هم قد بلغوا الأجل، وشاهدوا ما كانوا ينكرون من قبل[٣٩، ص ص ١٧٠-١٧١].

وقد جاء تقرير القرآن الكريم للبعث عبر استدلالات كثيرة سنعرض إلى بعضها.

المبحث الرابع: الاستدلال على البعث بمن أماتهم الله ثم أحياهم

لقد استدل القرآن الكريم على إماتة بعض الأحياء ثم إعادتهم إلى حياتهم مرة ثانية ومن ذلك:

١- قوم موسى

قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قُلْتُمْ يَٰمُوسَىٰ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ نَرَى ٱللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ ٱلصَّٰعِقَةُ وَأَنتُمْ تَنظُرُونَ ۝ ثُمَّ بَعَثْنَٰكُم مِّنۢ بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (البقرة، الآيتان ٥٥-٥٦).

قال الحافظ ابن كثير -رحمه الله : قال أبو جعفر عن الربيع بن أنس: هم السبعون الذين اختارهم موسى عليه الصلاة والسلام فساروا معه، قال فسمعوا كلاما، فقالوا:

﴿ لن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ نَرَى ٱللَّهَ جَهْرَةً ﴾ قال فسمعوا صوتا فصعقوا يقول: ماتوا، قال الشعبي رحمه الله: فأخذتكم الصاعقة فماتوا، فقام موسى يبكي ويدعو الله، ويقول: رب، ماذا أقول لبني إسرائيل إذا أتيتهم وقد أهلكت خيارهم "لو شئت أهلكتهم من قبل وإياي أتهلكنا بما فعل السفهاء منا"[١٢، جـ١، ص ٩٩؛ ٤٠، جـ١، ص ٤٠٣]، فأوحى الله إلى موسى عليه الصلاة السلام أن هؤلاء السبعين ممن اتخذوا العجل، ثم إن الله سبحانه أحياهم فقاموا وعاشوا رجل رجل أينظر بعضهم إلى بعض! كيف يحيون قال: فذلك قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ بَعَثْنَٰكُم مِّنۢ بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٥٦).

وقال الربيع بن أنس رحمه الله: "كان موتهم عقوبة لهم، فبعثوا من بعد الموت ليستوفوا آجالهم" [١٢، جـ١، ص ٩٩؛ ٤٠، جـ١، ص ٤٠٣].

٢- المضروب بعضو من أعضاء البقرة

قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَٱدَّٰرَْٰتُمْ فِيهَا ۖ وَٱللَّهُ مُخْرِجٌ مَّا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ۝ فَقُلْنَا ٱضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا ۚ كَذَٰلِكَ يُحْيِ ٱللَّهُ ٱلْمَوْتَىٰ وَيُرِيكُمْ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾(البقرة، الآيتان ٧٢-٧٣).

قال أبو العالية: أمرهم موسى عليه السلام، أن يأخذوا عظماً من عظامها، فيضربوا به القتيل، ففعلوا، فرجع إليه روحه، فسمى لهم قاتله ثم عاد ميتا كما كان وقوله: ﴿ كَذَٰلِكَ يُحْيِ ٱللَّهُ ٱلْمَوْتَىٰ ﴾، أي: فضربوه فحيا، ونبه تعالى على قدرته وإحيائه الموتى بما شاهدوه من أمر القتيل، وجعل تبارك وتعالى ذلك الصنع حجة لهم على المعاد، وفاصلاً ما كان بينهم من الخصومة والفساد، والله تعالى قد ذكر في هذه السورة ما خلقه في إحياء الموتى في خمسة مواضع: ﴿ ثُمَّ بَعَثْنَٰكُم مِّنۢ بَعْدِ مَوْتِكُمْ ﴾ (البقرة، الآية ٥٦)،

وهذه القصة، وقصة الذين ﴿ خَرَجُواْ مِن دِيَـٰرِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ ﴾ (البقرة، الآية ٢٤٣)، وقصة ﴿ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا ﴾، وقصة إبراهيم عليه السلام والطيور الأربعة، ونبه تعالى بإحياء الأرض بعد موتها على إعادة الأجسام بعد صيرورتها رميما [١٢، جـ١، ص ١٢٠].

٣- الذين خرجوا من ديارهم وهم ألوف حذر الموت

فقد أخبر الله عنهم بقوله: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَـٰرِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ فَقَالَ لَهُمُ ٱللَّهُ مُوتُواْ ثُمَّ أَحْيَـٰهُمْ ﴾(البقرة، الآية ٢٤٣)، وهؤلاء من بني إسرائيل، وقع فيهم الوباء ففروا هاربين، قال ابن عباس رضي الله عنهما: كانوا أربعة آلاف خرجوا فرارا من الطاعون، وقالوا نأتي أرضا ليس بها موت، فأماتهم الله تعالى، فمر بهم نبي فدعا الله فأحياهم [٤٠، جـ٣، ص ٢٣٠]. يقص الله علينا قصة الذين خرجوا من ديارهم على كثرتهم، واتفاق مقاصدهم بأن الذي أخرجهم منها حذر الموت من وباء أو غيره، يقصدون بهذا الخروج السلامة من الموت، ولكن لا يغني حذر عن قدر ﴿ فَقَالَ لَهُمُ ٱللَّهُ مُوتُواْ ﴾ فماتوا "ثم" إن الله تعالى "أحياهم" إما بدعوة نبي أو بغير ذلك، رحمة بهم ولطفا وحلما، وبيانا لآياته لخلقه بإحياء الموتى ولهذا قال: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلنَّاسِ ﴾، أي: عظيم [٣٢، ص ص ١٠٦-١٠٧] ﴿ وَلَـٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ ﴾.

٤- الذي مر على قرية وهي خاوية على عروشها

فقد أخبر الله عنه بقوله: ﴿ أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَـٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِاْئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ قَالَ

كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة، الآية ٢٥٩). والذي مر على القرية هو "عزير" عليه السلام، قال ابن كثير رحمه الله: "وهذا هو القول المشهور." والقرية المشهورة هي بيت المقدس، مر عليها عزير بعد تخريب بختنصر لها وقتل أهلها [١٢، جـ١، ص ٣٣٧؛ ٢١، ص ٣١٤].

٥- سؤال إبراهيم عليه السلام عن كيفية إحياء الموتى

قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾(البقرة، الآية ٢٦٠).

قال الشيخ السعدي - رحمه الله: وهذا فيه أيضا أعظم دلالة حسية على قدرة الله وإحيائه الموتى للبعث والجزاء، فأخبر تعالى عن خليله إبراهيم أنه سأله أن يريه ببصره كيف يحيي الموتى، لأنه قد تيقن ذلك بخبر الله تعالى ولكن أحب أن يشاهده عيانا ليحل له مرتبة عين اليقين، فلهذا قال الله له: ﴿ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ﴾ (البقرة، الآية ٢٦٠)، وذلك أنه بتوارد الأدلة اليقينية مما يزداد به الإيمان ويكمل به الإيقان، ويسعى في نيله أولوا العرفان [٣٢، ص ١١٢].

٦- حال عيسى عليه السلام

فقد أخبر الله به عن عيسى عليه السلام من أنه كان يحيي الموتى بإذن الله كما قال تعالى: ﴿ وَرَسُولاً إِلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ أَنِّى قَدْ جِئْتُكُم بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ ۖ أَنِّىٓ أَخْلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًۢا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ ﴾ (آل عمران، الآية ٤٩).

٧- قصة أصحاب الكهف

فقد أخبر الله تعالى عنهم بقوله: ﴿ أَمْ حَسِبْتَ أَنَّ أَصْحَٰبَ ٱلْكَهْفِ وَٱلرَّقِيمِ كَانُوا۟ مِنْ ءَايَٰتِنَا عَجَبًا ۝ إِذْ أَوَى ٱلْفِتْيَةُ إِلَى ٱلْكَهْفِ فَقَالُوا۟ رَبَّنَآ ءَاتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ﴾(الكهف، الآيتان٩-١٠).

قال ابن كثير رحمه الله: قد حصل لأهل ذلك الزمان شك في البعث وفي أمر القيامة، فقد قالت طائفة منهم: تبعث الأرواح ولا تبعث الأجساد، فبعث الله أهل الكهف حجة ودلالة وآية على ذلك [١٢، جـ٣، ص ص ٨٦-٨٧]. وكل هذه الأدلة التي تقدم ذكرها، أدلة مادية حسية، وقعت كلها لتدل على إحياء الموتى، بعد مماتهم، وهذا برهان قطعي على قدرة الخالق جل جلاله على إمكان البعث. وقد أخبر الله تعالى ورسله الكرام عليهم الصلاة والسلام عن وقوع البعث والحشر، فوجب القطع بذلك لأنه أخبر به من ثبت صدقه عمن ثبتت قدرته [٢١، ص ص ٣١٤-٣١٧].

المبحث الخامس: الاستدلال على البعث بالنشأة الأولى

١- قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ

لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴿٥﴾ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْحَقُّ وَأَنَّهُۥ يُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ وَأَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٦﴾ وَأَنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ لَّا رَيْبَ فِيهَا وَأَنَّ ٱللَّهَ يَبْعَثُ مَن فِى ٱلْقُبُورِ ﴾(الحج، الآيات ٥-٧).

في هذه الآيات دليلان على إمكان البعث أحدهما دليل في الأنفس، والآخر دليل في الآفاق؛ فأما الدليل الذي في الأنفس، فهو ما اشتمل عليه صدر الآية، وهو متعلق بالنشأة الأولى، وأما الدليل الآفاقي فهو قوله تعالى: ﴿ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴾ (الحج، الآية ٥). وهو الاستدلال بخلق النبات على إمكان البعث [٢١، ص ٣١٨].

يقول الشوكاني -رحمه الله- حول معنى قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ ﴾(الحج، الآية ٥) والمعنى: إن كنتم في شك من الإعادة فانظروا في مبدأ خلقكم، أي خلق أبيكم آدم، ليزول عنكم الريب، ويرتفع الشك، وتدحض الشبه الباطلة، ﴿ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً ﴾، هذه حجة أخرى على البعث، فإنه سبحانه احتج بإحياء الأرض بإنزال الماء على إحياء الأموات ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلْحَقُّ ﴾ لما ذكر افتقار الموجودات إليه سبحانه، وتسخيرها على وفق إرادته واقتداره. قال بعد ذلك هذه المقالات وهي إثبات أنه سبحانه الحق، وأنه المتفرد بإحياء الموتى، وأنه قادر على كل شيء من الأشياء، والمعنى: أنه المتفرد بهذه الأمور، وأنها من شأنه لا يدعي غيره أنه يقدر على شيء منها، فدل سبحانه بهذا على أنه الحق الحقيقي الغني المطلق، وأن وجود كل موجود مستفاد منه، والحق هو الموجود الذي لا يتغير ولا يزول [٣١، جـ٣، ص ٤٣٥].

٢- قوله تعالى: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِىَ خَلْقَهُۥ ۖ قَالَ مَن يُحْىِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ ﴿٧٨﴾ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ ۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴾ (يس، الآيتان ٧٨-٧٩).

قال مجاهد، وعكرمة، وعروة عن الزبير، والسدي، وقتادة: جاء أبي بن خلف إلى رسول الله ﷺ، وفي يده عظم رميم وهو يفته، ويذروه في الهواء، وهو يقول يا محمد

أتزعم أن الله يبعث هذا؟ قال رسول الله ﷺ: "نعم يميتك الله تعالى، ثم يبعثك ثم يحشرك إلى النار." ونزلت هذه الآيات من آخر سورة يس، وعلى كل تقدير سواء أكانت الآيات نزلت في أبي بن خلف أو في العاص بن وائل أو فيهما، فهي عامة في كل من أنكر البعث.

ولهذا قال: ﴿ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ ﴾، أي: استبعد إعادة الله تعالى ذي القدرة العظيمة التي خلقت السموات والأرض للأجساد والعظام الرميمة، ونسي خلقه، وأن الله خلقه من العدم، فعلم من نفسه ما هو أعظم مما استبعده وأنكره وجحده، ولهذا قال تعالى: ﴿ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴾ أي يعلم العظام في سائر أقطار الأرض، أين ذهبت، وأين تفرقت وتمزقت.

قال الإمام أحمد رحمه الله: حدثنا عفان، حدثنا أبو عوانة، عن عبدالملك بن عمير، عن ربعي قال: قال عقبة بن عمرو لحذيفة ألا تحدثنا ما سمعت من رسول الله ﷺ فقال: سمعته يقول إن رجلا حضره الموت، فلما أيس من الحياة أوصى أهله: إذا أنا مت فاجمعوا لي حطبا كثيرا جزلا ثم أوقدوا فيه نارا، حتى إذا أكلت لحمي وخلصت إلى عظمي فامتحشت، فخذوها فذروها في اليم، ففعلوا، فجمعه الله إليه فقال له: لم فعلت ذلك؟ قال: خشيتك. فغفر الله له، فقال عقبة بن عمرو! وأنا سمعته يقول ذلك، وكان نباشا وقد أخرجاه في الصحيحة من حديث عبدالملك بن عمير، بألفاظ كثيرة [١٢، جـ٣، ص٦٤٠].

٣- قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوٓاْ أَءِذَا كُنَّا عِظَٰمًا وَرُفَٰتًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقًا جَدِيدًا ۝ ۞ قُلْ كُونُواْ حِجَارَةً أَوْ حَدِيدًا ۝ أَوْ خَلْقًا مِّمَّا يَكْبُرُ فِي صُدُورِكُمْۚ فَسَيَقُولُونَ مَن يُعِيدُنَاۖ قُلِ ٱلَّذِي فَطَرَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍۚ فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُءُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هُوَۖ قُلْ عَسَىٰٓ أَن يَكُونَ قَرِيبًا ﴾(الإسراء، الآيات ٤٩-٥١).

إن شبهات المنكرين للبعث تكاد تكون متجانسة، لأنها تدور حول استبعاد جمع الأجزاء بعد تفرقها، وإعادة الحياة إليها بعد فنائها، وهذه الشبه لا تكون إلا بالقدح في كمال علم الله المحيط بكل شيء، وكمال قدرته على كل شيء، وقد قام البرهان على كمال العلم والقدرة لله تعالى، فلا وجه للاستبعاد والاستغراب بعد ذلك.

وفي قوله تعالى: ﴿ قُلْ كُونُوا۟ حِجَارَةً أَوْ حَدِيدًا ۞ أَوْ خَلْقًا مِّمَّا يَكْبُرُ فِى صُدُورِكُمْ ﴾، يعني: أنكم مهما تفرقتم، وعلى أية حال كنتم، فالله قادر على بعثكم وإعادتكم حتى لو تحولتم إلى حجارة أو حديد فالله قادر على إعادة الحياة إليكم مرة أخرى مع أن المنافاة بين الحجرية والحديدية، وبين قبول الحياة أشد من المنافاة بين العظمة وبين قبول الحياة، وذلك أن العظم قد كان جزءا من بدن الحي أما الحجارة والحديد فما كانا البتة موصوفين بالحياة، وفي قوله: ﴿ فَسَيَقُولُونَ مَن يُعِيدُنَا ۖ قُلِ ٱلَّذِى فَطَرَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ ﴾ استدلال بالنشأة الأولى على الثانية، وهذا هو الشاهد من الآية[٢٦، جـ٢٠، ص ٢٢٦].

إن مشركي مكة أنكروا حقيقة البعث لأنهم عاجزون عن الفهم بأن ثمة القدرة التي تستطيع إعادة الحياة لجسم الإنسان الذي صارت أوصاله ترابا وعظاما رميما، وهم يركزون على العظام لأنها قوام البدن، وحينما يعتريها البلى، فذلك يعني أن البلى قد سبق إلى غيرها، مما يتكون منه الجسم ويرتبط بالعظام.

وأحيانا تكون نظرة هؤلاء لجسم الإنسان بعد الموت من زاوية مغايرة قليلا العظام وغيرها في آن واحد، وهم يلاحظون أن البلى يتأخر تمكنه من العظام عن تمكنه من سواها، يبدو ذلك من مثل قوله تعالى حكاية عنهم: ﴿ وَكَانُوا۟ يَقُولُونَ أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ ۞ أَوَ ءَابَآؤُنَا ٱلْأَوَّلُونَ ﴾(الواقعة، الآيتان ٤٧-٤٨).

ومن البين أن السبب في إنكار هؤلاء المشركين للبعث ونظرتهم المستكثرة إعادة الحياة للأجسام، هو أنهم لم يفطنوا إلى حقيقة وجودهم نطفة أساسا حتى غدوا مبينين في الخصام والجدل، ولو أنهم أعطوا المسألة ما تستحق من اهتمام لانتهوا إلى أنها بمنزلة إعادة عمل الشيء نفسه.

وقد جرت العادة في عرفنا أن عمل الشيء مرة ثانية. أهون من عمله ابتداء ولله المثل الأعلى، وبالنسبة لله تعالى، فإنه يتساوى العملان لديه في اليسر والقدرة والمكنة قال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ وَلَهُ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (الروم، الآية ٢٧).

وإذا كان مشركو مكة يستكثرون إعادة الحياة لجسم الإنسان الذي تمكن فيه الفناء، فإن القرآن الكريم يقابل سؤال المشركين التعجبي بما هو أعجب، وعلى جهة التعالي والترقي بأن يطلب إليهم إن استطاعوا أن يكون قوام أبدانهم ليست العظام إنما هو أصلب منها وأشد، وأبعد من العظام في تصور الإعادة للحياة، أن يكون قوام أبدانهم الحجارة أو الحديد، أو أي شيء آخر يكبر في صدورهم، ويعتقدون أنه ألصق باستحالة إعادة الحياة إليه، إنه عز وجل قادر على إعادة الحياة إليهم، ولا يخفى أن مقابلة سؤال المشركين التعجبي بما هو أعجب، إنما يراد به حث مشركي مكة على تصحيح نظرتهم الخاطئة القاصرة التي تستأثر منفردة بكل اهتمامهم وتفكيرهم، دون أن يكون معها تلك النظرة الأخرى التي تعتبر صنواً لها ومساعدة على أن تكون نظرة صحيحة ومنصفة وذات جدوى.

إنهم بحاجة إلى أن ينظروا إلى نقطة البداية، حيث قد خلقوا، ولم يكونوا من قبل شيئاً[٤١، ص ص ١٩٣-١٩٤ بتصرف]، خلق الله الإنسان من العدم، ولم يكن شيئاً مذكورا، ومن ثم فالإعادة أهون وأيسر، ووقتها سينتهون حتماً إلى أن البعث بعد الموت حقيقة لا ريب فيها وأن الثواب والعقاب ملازمان له، وأنه عز وجل لم يخلقنا عبثاً، قال

تعالى: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾(المؤمنون، الآية ١١٥).
ولكن موقف مشركي مكة هو التشكك والرفض دائما، وهذا هو موقفهم من الجواب الحاسم على سؤالهم الإنكاري.

قال تعالى: ﴿ فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُءُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هُوَ قُلْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ قَرِيبًا ﴾(الإسراء، الآية ٥١).

ويجدر الوقوف عند قوله تعالى ردا على استفهام المشركين عن موعد اليوم الآخر ﴿ قُلْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ قَرِيبًا ﴾ (الإسراء، الآية ٥١).

إن ثمة قاعدة كلية يمكن أن يندرج تحتها كل ما سيقع في المستقبل، ويمكن إيجازها في القول المشهور: "كل آت قريب." وإذا كان ذلك يصدق على اليوم الآخر، فإن ثمة بعض الملابسات المتعلقة بهذا اليوم الآخر والمسعفة على فهم المعاني العميقة التي يتضمنها الجواب في الآية الكريمة: ﴿ قُلْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ قَرِيبًا ﴾.

وأول ما ينبغي الوقوف عنده الحقيقة المقربة لمعنى الموت، ألا وهي حقيقة النوم الذي يعتبر صنوا للموت، وقد جاء بشأن كل من الموت والنوم قوله تعالى: ﴿ اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَىٰ عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَىٰ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾. فما الذي يمكن أن يفهم من تماثل في هذه الآية الكريمة بين الموت والنوم؟ بما أن النائم مهما طال نومه لا يحس بوجوده هو ووجود الزمن إلا بعد أن يستيقظ، فمعنى هذا أن هذه الحالة أو شبيها بها هي التي يمر بها من توفاه الله تعالى إلى أن يبعث مرة أخرى يوم القيامة.

وينبغي أن يلاحظ أننا تجاوزنا سؤال القبر أو عذابه وما إلى ذلك مما تصادف النفس الإنسانية التي يتوفاها الله تعالى.

وما دمنا عرفنا أن الزمن لا وجود له بشأن كل من الميت والنائم، فإننا نستطيع أن نفهم المغزى لهذا القول: "من مات قامت قيامته."

حيث إن الميت أو من في حكمه لا يشعر بمرور الزمن، سواء أكان ذلك الزمن مجرد ثوان أو قرونا عدة، وبما أن الاستيقاظ بشأن النائم والبعث بشأن الميت حاصلان مستقبلا، فكل آت قريب [٤١، ص ص ١٩٤-١٩٥].

٤- قال تعالى: ﴿ وَيَقُولُ ٱلْإِنسَـٰنُ أَءِذَا مَا مِتُّ لَسَوْفَ أُخْرَجُ حَيًّا ۝ أَوَلَا يَذْكُرُ ٱلْإِنسَـٰنُ أَنَّا خَلَقْنَـٰهُ مِن قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْـًٔا ﴾ (مريم، الآية ٦٦).

يخبر تعالى عن الإنسان أنه يتعجب ويستبعد إعادته بعد موته كما قال تعالى: ﴿ وَإِن تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ أَءِذَا كُنَّا تُرَٰبًا أَءِنَّا لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾(الرعد، الآية ٥).

وقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَ ٱلْإِنسَـٰنُ أَنَّا خَلَقْنَـٰهُ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ ۝ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِىَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْىِ ٱلْعِظَـٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ ۝ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴾(يس، الآيات ٧٧-٧٩).

وقال ها هنا: ﴿ وَيَقُولُ ٱلْإِنسَـٰنُ أَءِذَا مَا مِتُّ لَسَوْفَ أُخْرَجُ حَيًّا ۝ أَوَلَا يَذْكُرُ ٱلْإِنسَـٰنُ أَنَّا خَلَقْنَـٰهُ مِن قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْـًٔا ﴾ (مريم، الآية ٦٦).

يستدل تعالى بالبداءة على الإعادة، يعني أنه تعالى قد خلق الإنسان ولم يك شيئا، أفلا يعيده وقد صار شيئا، كما في قوله: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ ﴾(الروم، الآية ٦٦).

وفي *الصحيح*: يقول الله تعالى: كذبني ابن آدم ولم يكن له أن يكذبني، وآذاني ابن آدم ولم يكن له أن يؤذيني، أما تكذيبه إياي فقوله: لن يعيدني كما بدأني، وليس أول الخلق بأهون علي من آخره، وأما أذاه إياي فقوله: إن لي ولدا، وأنا الأحد الصمد، الذي لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفوا أحد[١٢، جـ٢، ص ٦٢٧]. إن القرآن الكريم

يرد على كل منكر ويجادله في أسلوب هادئ محكم فيلزمه الحجة الواضحة[١ ٢، ص ٣٢٥].

المبحث السادس: **الاستدلال على إمكان البعث بخلق الأكوان**

لا جرم أن خلق السموات والأرض أكبر من خلق الناس، فهي أضخم جرما وأعظم تكوينا، بل لا نسبة بين الإنسان في خلقه ومهانة أصله، وبين السموات المرفوعة بلا عمد والأرض المثبتة بالوتد.

والاستدلال القرآني على البعث بخلق السموات والأرض، يؤسس على تقرير قدرة الله المطلقة، ﴿ أَوَلَيْسَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم ۚ بَلَىٰ وَهُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ ﴿٨١﴾ إِنَّمَآ أَمْرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيْـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴿٨٢﴾ فَسُبْحَٰنَ ٱلَّذِى بِيَدِهِۦ مَلَكُوتُ كُلِّ شَىْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾(يس، الآيات ٨١-٨٣). ولقد دعا السياق القرآني إلى الاستدلال بخلق السموات والأرض على إمكانية البعث والنشور في مواضع عديدة على ضوء مقررات المفهوم الإيماني للقدرة الإلهية.

قال تعالى: ﴿ وَقَالُوٓاْ أَءِذَا كُنَّا عِظَٰمًا وَرُفَٰتًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقًا جَدِيدًا ﴾ (الإسراء، الآية ٤٩) وقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَوْاْ أَنَّ ٱللَّهَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ قَادِرٌ عَلَىٰٓ أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ وَجَعَلَ لَهُمْ أَجَلًا لَّا رَيْبَ فِيهِ فَأَبَى ٱلظَّٰلِمُونَ إِلَّا كُفُورًا ﴾ (الإسراء، الآية ٩٩).

وقال داعيا إلى استشعار عظم قدرته في خلقه هذه الأكوان وتصرفه فيها: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ يُنَبِّئُكُمْ إِذَا مُزِّقْتُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ إِنَّكُمْ لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴿٧﴾ أَفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا أَم بِهِۦ جِنَّةٌۢ ۗ بَلِ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْءَاخِرَةِ فِى ٱلْعَذَابِ وَٱلضَّلَٰلِ ٱلْبَعِيدِ ﴿٨﴾ أَفَلَمْ يَرَوْاْ إِلَىٰ

مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ إِن نَّشَأْ نَخْسِفْ بِهِمُ ٱلْأَرْضَ أَوْ نُسْقِطْ عَلَيْهِمْ كِسَفًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَةً لِّكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ ﴾ (سبأ، الآيات ٧-٩).

وقال مبينا أصل الإنسان، وأنه جزء بسيط من أجزاء هذا الكون المترامي الأطراف: ﴿ فَٱسْتَفْتِهِمْ أَهُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَم مَّنْ خَلَقْنَآ إِنَّا خَلَقْنَٰهُم مِّن طِينٍ لَّازِبٍ ﴾ (الصافات، الآية ١١) [٢٩، ص ص ٤٥٢-٤٥٣].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله : فإنه من المعلوم ببداهة العقول أن خلق السموات والأرض أعظم من خلق أمثال بني آدم، والقدرة عليه أبلغ، وأن هذا الأيسر أولى بالإمكان والقدرة من ذلك [١٦ ، جـ٣، ص ٢٩٩].

المبحث السابع: الاستدلال على إمكان البعث بخلق النباتات المختلفة

١- قال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يُرْسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشْرًۢا بَيْنَ يَدَىْ رَحْمَتِهِۦ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَٰهُ لِبَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَنزَلْنَا بِهِ ٱلْمَآءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ ٱلْمَوْتَىٰ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ (الأعراف، الآية ٥٧).

٢- وقال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ ٱلَّذِىٓ أَرْسَلَ ٱلرِّيَٰحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَسُقْنَٰهُ إِلَىٰ بَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَٰلِكَ ٱلنُّشُورُ ﴾ (فاطر، الآية ٩).

ففي قوله: ﴿ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ ٱلْمَوْتَىٰ ﴾ أي مثل ذلك الإخراج، وهو إخراج الثمرات، نخرج الموتى من القبور يوم حشرهم ﴿ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾، أي: تتذكرون فتعلمون بعظيم قدرة الله وبديع صنعته وأنه قادر على بعثكم، كما قدر على إخراج الثمرات التي تشاهدونها [٣١، جـ٢، ص ٢٢٣].

ففي الآية الثانية: يخبر الله سبحانه عن نوع من أنواع بديع صنعته وعظيم قدرته ليتفكروا في ذلك، وليعتبروا به. وفي قوله: ﴿ كَذَٰلِكَ ٱلنُّشُورُ ﴾، أي: كذلك يحيي الله

العباد بعد موتهم. كما أحيا الأرض بعد موتها، والنشور: البعث من نشر الإنسان نشورا، أي: مثل إحياء موات الأرض إحياء الأموات فكيف تنكرونه، وقد شاهدتم غير مرة ما هو مثله وشبيه به [٢٩ ، جـ٤ ، ص ٣٣٠].

وقد ورد في السنة ما يدل على أن الله ينزل المطر على الموتى فيحيون بإذن الله، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "ما بين النفختين أربعون ثم ينزل من السماء ماء فينبتون كما ينبت البقل، وليس في الإنسان شيء إلا بلي إلا عظم واحد، وهو عجب الذنب، منه يركب الخلق يوم القيامة."[٨]

قال تعالى: ﴿ وَفِى ٱلْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَٰوِرَٰتٌ وَجَنَّٰتٌ مِّنْ أَعْنَٰبٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَآءٍ وَٰحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِى ٱلْأُكُلِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ۞ وَإِن تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ أَءِذَا كُنَّا تُرَٰبًا أَءِنَّا لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾(الرعد، الآيتان ٤-٥).

يقول تعالى لرسوله محمد ﷺ: ﴿ وَإِن تَعْجَبْ ﴾ من تكذيب هؤلاء المشركين بأمر المعاد مع ما يشاهدونه من آيات الله سبحانه ودلالاته في خلقه على أنه القادر على ما يشاء، ومع ما يعترفون به من أنه ابتداء خلق الأشياء فكونها بعد أن لم تكن شيئاً مذكوراً، ثم هم هذا يكذبون خبره في أنه سيعيد العالمين خلقاً جديداً، وقد اعترفوا وشاهدوا ما هو أعجب مما كذبوا به، فالعجب من قولهم: ﴿ أَءِذَا كُنَّا تُرَٰبًا أَءِنَّا لَفِى خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾، وقد علم كل عالم وعاقل أن خلق السموات والأرض، أكبر من خلق الناس، وأن من بدأ الخلق، فالإعادة سهلة عليه [١٢ ، جـ٢ ، ص ٥٤٩].

---

٨ أخرجه البخاري [٣، جـ٦ ، ص ٤٠ ، رقم ٤٨١٤]، وأخرجه مسلم [٤ ، جـ٤ ، ص ص ٢٢٧٠ – ٢٢٧١ ، رقم ٢٩٥٥].

وفي قوله تعالى: ﴿ وَإِن تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ ﴾ إشارة إلى أن العجب يكون من إنكارهم لا من البعث، ومعناه: إن كان لك عجب من شيء فمن إنكارهم البعث، فاعجب لأن العجب ما ندر وجوده، وخفي سببه، وليس البعث مما ندر، وهم يشاهدون إحياء الأرض بعد موتها، واكتساء الأشجار بعد عريها، وعود النهار بعد زواله، والليل بعد ذهابه وإخراج الحي من الميت والميت من الحي [٢١، ص ٣٢٧].

ودلالة إحياء الأرض بعد موتها على البعث تتبين من خلال ما يلي:

١- صعود الماء إلى السماء ثم نزوله على هيئة مطر، دليل القدرة، إذ الماء ثقيل بطبعه، وصعوده إلى أعلى خلاف المألوف، فمن قدر على طبيعة الماء، فهو قادر على أن يعيد الحياة إلى الجسم الذي بلي، وأصبح تراباً.

٢- إن الماء بعد تبخره تتفرق أجزاؤه، ثم يجمعها الرب عز وجل مرة أخرى، فتنزل مجتمعة، فمن جمعها فلاشك أنه قادر على جمع ما تفرق من أجزاء الإنسان بعد موته.

٣- إن خروج النبات من الأرض، إنما هو لحاجة العباد إليه في معاشهم وكذلك تسيير السحاب والرياح، إنما هو لمصلحة العباد، فكذلك بعثهم وحشرهم، إنما هو لمصلحتهم ولمجازاتهم بما عملوا.

٤- إن إنكارهم للبعث، ناتج عن قصور إدراكهم عن إعادة الإنسان بعد موته، وبعد أن أصبح رميماً، فلفت الحق جل وعلا أنظارهم إلى الأرض اليابسة، فهي أشد جموداً وخموداً، ومع ذلك تفتتت بالنبات الأخضر، وأينعت أطرافها، وعادت لها الحياة والنمو، فكذلك الإنسان [٤٢، ص ٣٩٧].

٥- الاستدلال على إمكان البعث بحصول المتضادين؛ إن الإحياء بعد الموت لا يستنكر من حيث إنه يحصل الضد بعد حصول الضد، إلا أن ذلك غير مستنكر في قدرة الله تعالى، لأنه لما جاز حصول الموت عقيب الحياة، فكيف يستبعد حصول الحياة مرة

أخرى بعد الموت؟ فإن حكم الضدين واحد كما قال تعالى مقررا لهذا المعنى: ﴿ نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ ٱلْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ ﴾ (الواقعة، الآية ٦٠)، وقال تعالى: ﴿ هُوَ يُحْيِۦ وَيُمِيتُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (يونس، الآية ٥٦)، وقال تعالى: ﴿ وَأَنَّهُۥ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَىٰ ۝ وَأَنَّهُۥ هُوَ أَمَاتَ وَأَحْيَا ۝ وَأَنَّهُۥ خَلَقَ ٱلزَّوْجَيْنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلْأُنثَىٰ ﴾(النجم، الآيات ٤٣-٤٥).

فالذي أمات بعد الحياة قادر على الإحياء بعد الممات، وهذا ظاهر الدلالة، وكذلك خلقه تعالى للمتضادات، فيه دليل على وقوع البعث، إذ أن منكريه يستبعدون عودة الحياة إلى عظام قد بليت وأصبحت رفاتاً.

المبحث الثامن: الاستدلال على البعث والإعادة بإخراج النار من الشجر الأخضر

قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلشَّجَرِ ٱلْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَآ أَنتُم مِّنْهُ تُوقِدُونَ ﴾(يس، الآية ٨٠)، أي: الذي بدأ خلق هذا الشجر من ماء حتى صار خضراً نضراً ذا ثمر وينع ثم أعاده إلى أن صار حطباً يابساً توقد به النار، كذلك هو فعال لما يشاء، قادر على ما يريد لا يمنعه شيء[١٢، جـ٣، ص ٦٤٠].

لقد نبه سبحانه على وحدانيته، ودل على قدرته على إحياء الموات بما يشاهدونه من إخراج النار المحرقة من العود الندي الرطب[٣١، جـ٤، ص ٣٧١]. فإذا أخرج النار اليابسة من الشجر الأخضر، الذي هو في غاية الرطوبة مع تضادهما وشدة تخالفهما، فإخراجه الموتى من قبورهم مثل ذلك[٣٢، ص ٧٠٠].

الاستدلال على البعث بأن حكمة الله وعدله يقتضيان البعث والجزاء قال تعالى: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾ (المؤمنون، الآية ١١٥)، أي: أفظننتم أنكم مخلوقون عبثاً بلا قصد، ولا إرادة منكم ولا حكمة لنا ﴿ وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾، أي: لا تعودون في الدار الآخرة[١٢، جـ٣، ص ٢٨٦].

أقام الله سبحانه في هاتين الآيتين البرهان على ما ينكره الكفار من البعث والجزاء، وأن دار الجزاء هي التي يفصل الله فيها بين الخلائق، وينال فيها كل إنسان جزاء ما قدم، ويتميز فيها الطائع عن العاصي، وتنكشف فيها الحقائق التي كان الكفار يجادلون في شأنها. وبدون البعث والجزاء، يكون خلق الإنسان عبثاً ولما كان حال الكفار، من إعراضهم عن توحيد الله وعبادته، وعدم الإيمان برسله حال من يظن العبث في الخلق، حتى صاروا يتطاولون على المؤمنين القائمين بحق العبودية لله، المهتدين بشرعه، والمقتدين برسله، ويسخرون منهم ويعتدون عليهم، ناداهم الله سبحانه بقوله: ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾، أي: ظننتم أنا خلقناكم عبثاً ولعباً، دون مراعاة أي حكمة من وراء الخلق؟ كلا، لقد خلقناكم لحكمة وهي: أن نتعبدكم ونكلفكم من الأعمال ما يتميز به الطائع من العاصي، ثم نعيدكم إلينا، فإنه لا مفر لكم بعد نهاية هذه الحياة إلى أحد سوى الله الواحد القهار، وحينئذ تنتقلون من دار الدنيا إلى دار الحساب والجزاء، وتتكامل بذلك الحكمة الإلهية من الخلق وينتصف المظلوم من الظالم [١٧، جـ١ ص ص ٢٣٢-٢٣٣].

إن الجزاء في الآخرة أمر تقضي به الحكمة، ولا يمكن لإله حكيم أن يخلق ذلك الخلق الواسع من سماء وأرض، وما بينهما، وما فيهما، ثم لا يجعل للناس حياة يوضع فيها الميزان القسط، ينقلب فيها القوي ضعيفاً، والضعيف قوياً، وترجح فيها كفة العمل الصالح على كفة الفساد، ذلك ما تقتضيه الحكمة وتتطلبه المصلحة. والإشارة في قوله: ﴿ ذَٰلِكَ ظَنُّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنَ ٱلنَّارِ ﴾ (ص، الآية ٢٧). إلى إنكار الجزاء في الآخرة، وعدم الإيمان بتلك الحياة، وبيان أن ذلك الزعم هو ظن الذين كفروا، وسماه ظناً لأنه لم يبن على دليل، بل هو قول توارثوه عن آبائهم وأجدادهم، لقد أقام الله تعالى البرهان والدليل على أنه لم يخلق الناس عبثاً، ولم يتركهم سدى وأن ذلك منافٍ للحكمة، ولا غنى لهم عن حياة وراء هذه الحياة. ولو لم يكن هناك جزاء، لكان

ذلك تسوية بين الخبيث والطيب، والمصلح والمفسد، تعالى الله عن ذلك علواً كبيرا [٤٣، ص ص ٣٣٢-٣٣٤].

المبحث التاسع : الاستدلال على البعث بحصول اليقظة بعد النوم

إن النوم أخو الموت واليقظة شبيهة بالحياة بعد الموت، ولهذا جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَتَوَفَّى ٱلْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَٱلَّتِى لَمْ تَمُتْ فِى مَنَامِهَا ۖ فَيُمْسِكُ ٱلَّتِى قَضَىٰ عَلَيْهَا ٱلْمَوْتَ وَيُرْسِلُ ٱلْأُخْرَىٰٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾(الزمر، الآية ٤٢). فيخبر الله تعالى أنه المتفرد بالتصرف بالعباد في حال يقظتهم ونومهم، وفي حال حياتهم وموتهم فقال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَتَوَفَّى ٱلْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا ﴾، وهذه الوفاة الكبرى هي: وفاة الموت، وإخباره أنه يتوفى الأنفس، وإضافة الفعل إلى نفسه، لا ينافي أنه قد وكل بذلك ملك الموت وأعوانه، وقوله: ﴿ وَٱلَّتِى لَمْ تَمُتْ فِى مَنَامِهَا ۖ ﴾ وهذه الموتة هي: الصغرى، أي: ويمسك النفس التي لم تمت في منامها ﴿ فَيُمْسِكُ ﴾ من هاتين النفسين النفس التي قضى عليها الموت وهي نفس من كان مات، أو قضى أن يموت في منامه، ﴿ وَيُرْسِلُ ﴾ النفس ﴿ ٱلْأُخْرَىٰٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ ﴾، أي: إلى استكمال رزقها وأجلها [٣٢، ص ص ٧٢٥-٧٢٦]. إن الإنسان في نومه لا يشعر بوجوده، ولا يشعر بمرور الزمن إلا بعد اليقظة، والإنسان بعد موته وقبل بعثه، لا يشعر بمرور الزمن والشاهد على عدم شعور الميت بالزمن كما في قوله تعالى: ﴿ أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَـٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِا۟ئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِا۟ئَةَ عَامٍ فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَٱنظُرْ

إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة، الآية ٢٥٩).

وكذلك قصة أصحاب الكهف والسنين التي لبثوها في كهفهم ولم يشعروا بذلك: ﴿ وَكَذَٰلِكَ بَعَثْنَٰهُمْ لِيَتَسَآءَلُوا۟ بَيْنَهُمْ قَالَ قَآئِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قَالُوا۟ لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالُوا۟ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثْتُمْ ﴾ (الكهف، الآية ١٩).

ويخبر الله عن المدة الحقيقية التي لبثوها في كهفهم فيقول: ﴿ وَلَبِثُوا۟ فِى كَهْفِهِمْ ثَلَٰثَ مِا۟ئَةٍ سِنِينَ وَٱزْدَادُوا۟ تِسْعًا ﴾(الكهف، الآية ٢٥).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبينا محمد ﷺ وعلى صحبه ومن تبعه بإحسان واقتفى أثره إلى يوم الدين، أما بعد.

فإن القرآن الكريم هو الكتاب الذي أنزله الله عز وجل على نبيه محمد ﷺ هداية للعالمين، وقد حفلت آيات القرآن الكريم بالدعوة إلى الله عز وجل، وهداية الناس للتي هي أقوم بالحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالتي هي أحسن.

لقد تضمن هذا البحث -دعوة منكري البعث- الحديث عن عقائد الناس في البعث، وعرضا لتصورات المشركين للبعث، وأهم شبهاتهم والرد عليها، وأبرز البحث اهتمام القرآن الكريم بالبعث من خلال ما ورد من آيات في هذا الصدد، وتنويع الحديث عن البعث، مما يؤكد اهتمام القرآن الكريم بأمر البعث.

وقد أبرز البحث الأدلة المتنوعة التي استدل بها القرآن الكريم في دعوته لمنكري البعث، وأبرز تميز القرآن الكريم في دعوته لتلك الفئة من الناس، حيث ركز على الأدلة المادية والمحسوسة التي تعتبر من الأدلة الهامة بالنسبة لتلك الفئة - المنكرين- الذين يعولون على الماديات في أغلب أحوالهم، وهذا مما يستفاد منه في دعوة القرآن الكريم لمنكري

البعث ، بأن يهتم الدعاة في دعوتهم للملاحدة بالأدلة المادية وكذلك الأدلة العقلية التي تعتبر من أهم ما يتأثرون به ، ولعل من أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي :

١- عناية القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بدعوة منكري البعث ، واستخدامهما لعدد من الأدلة المتنوعة في الأنفس والآفاق مما أحدث آثارا إيجابية وحميدة في مجال الدعوة.

٢- قيام الرسل -عليهم الصلاة والسلام- بواجب الدعوة إزاء منكري البعث ، وإصرارهم على دعوتهم إياهم بالحسنى.

٣- أهمية العناية بدعوة الملاحدة والمتأثرين بهم ، ومنكري البعث لأنهم شريحة من شرائح المجتمع وربما كانت في بعض المجتمعات تشكل غالبية عظمى ينبغي العناية بدعوتها والاهتمام بشأنها.

٤- أهمية تنويع الدعاة أدلتهم التي يستخدمونها حال عرضهم الدعوة لمنكري البعث ، بما يتوافق وما عليه مدعووهم ، من إيغالهم في الماديات وإنكارهم للغيبيات.

وفي الختام : نسأل الله سبحانه أن يوفقنا للقول السديد والعمل الرشيد ، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجـــــع

[١] ابن فارس. معجم *مقاييس اللغة*. تحقيق عبدالسلام هارون. بيروت : دار الجيل ، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

[٢] ابن منظور. *لسان العرب*. ط٦. بيروت : دار صادر ، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

[٣] البخاري ، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز. ط١. بيروت : دار الفكر ، د.ت.

[٤] النيسابوري ، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق وترقيم محمد فؤاد عبدالباقي. الرياض : الرئاسة العامة لإدارة البحوث العلمية والإفتاء ، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٥] ابن عبدالوهاب ، محمد. *ثلاثة الأصول وأدلتها*. الرياض : مؤسسة النور ، د.ت.

[٦] الراوي، محمد بن عبدالرحمن. *الدعوة الإسلامية "دعوة عالمية"*. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٧] غلوش، أحمد أحمد. *الدعوة الإسلامية "أصولها ووسائلها"*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[٨] البيانوني، محمد أبو الفتح. *المدخل إلى علم الدعوة*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

[٩] الشاذلي، عبدالله. *الدعوة والإنسان*. طنطا: المكتبة القومية الحديثة، د.ت.

[١٠] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح "تاج اللغة وصحاح العربية"*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

[١١] الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

[١٢] ابن كثير، محمد بن إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. دمشق: دار الفيحاء، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[١٣] السلمان، عبدالعزيز محمد. *الكواشف الجليَّة عن معاني الواسطية*. ط١٧. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٤١٠هـ.

[١٤] ابن مانع، محمد. *الكواكب الدريَّة لشرح الدرّة المضية في عقد أهل المرضية*. القاهرة: مطبعة المدني، د.ت.

[١٥] القرطبي، محمد بن أحمد. *التذكرة في أحوال الموتى وأمور الآخرة*. تحقيق السيد الجميلي. ط١. بيروت: دار ابن زيدون، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٦] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع وترتيب عبدالرحمن بن قاسم. القاهرة: إدارة المساحة العسكرية، ١٤٠٤هـ.

[١٧] الديلمي، عبدالوهاب بن لطف. *معالم الدعوة في قصص القرآن الكريم*. ط١. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٨] وجدي، محمد فريد. *دائرة معارف القرن العشرين*. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[١٩] الحكمي، حافظ بن أحمد. *معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول في التوحيد*. الرياض: دار الإفتاء، د.ت.

[٢٠] العموش، بسام سلامة. *الإيمان بالغيب*. ط١. بيروت: دار المنار، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٢١] الألمعي، زاهر بن عواض. *مناهج الجدل في القرآن الكريم*. ط٣. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٤٠٤هـ.

[٢٢] شلبي، رؤوف. *الدعوة الإسلامية "التجربة، الأخطاء، الحل"*. القاهرة: الأمانة العامة للجنة العليا للدعوة الإسلامية، ١٩٨٨م.

[٢٣] جمجوم، سميرة محمد عمر. *المعوقون للدعوة الإسلامية في عهد النبوة والموقف الإسلامي منهم*. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[٢٤] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل آي القرآن*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

[٢٥] باسيلا، سعيد محمد. *أسباب هلاك الأمم السالفة كما وردت في القرآن الكريم*. ط١. ليوز - بريطانيا: سلسلة إصدارات الحكمة، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

[٢٦] الفخر الرازي. *التفسير الكبير*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

[٢٧] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم "شيخ الإسلام". *درء تعارض العقل والنقل*. تحقيق محمد رشاد سالم. الرياض: مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٢٨] الخطيب، عبدالكريم. *التفسير القرآني للقرآن*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[٢٩] آل نواب، عبدالرب نواب الدين. الدعوة إلى الله "دراسة مستوحاة من سورة النمل". ط١. دمشق: دار القلم. ١٤١٠هـ.

[٣٠] الأشقر، عمر سليمان. *اليوم الآخر "القيامة الكبرى"*. ط٣، الكويت: دار النفائس للنشر والتوزيع، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٣١] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير "الجامع بين فن الرواية والدراية من علم التفسير"*. تحقيق عبدالرحمن عميرة. ط١. المنصورة: دار الوفاء، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م.

[٣٢] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق عبدالرحمن بن معلا اللويحق. ط١. بيروت: مؤسسة *الرسالة*، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

[٣٣] الجزائري، أبو بكر جابر. *عقيدة المؤمن*. ط٢. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

[٣٤] سابق، السيد. *العقائد الإسلامية*. ط٣. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م.

[٣٥] العلي، أحمد محمد عبدالله. *مشاهد القيامة في الحديث النبوي*. ط١. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٣٦] ابن حنبل، أحمد. *المسند* تحقيق شعيب الأرنؤوط وزملائه. إشراف عبدالله التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

[٣٧] ابن أبي عاصم، أبو بكر أحمد بن عمرو. *السنّة*. تحقيق باسم بن فيصل الجوابرة. ط١. الرياض: دار الصميعي، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

[٣٨] الألمعي، زاهر بن عواض. *دراسات في التفسير الموضوعي للقرآن الكريم*. ط٢. الرياض: مطبعة النرجس، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

[٣٩] عبد الواحد، مصطفى. *الإيمان في القرآن الكريم*. ط١. بيروت: دار الرائد العربي، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٤٠] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٦٦م.

[٤١] باجودة، حسن محمد. *تأملات في سورة الإسراء*. ط١. القاهرة: دار الاعتصام، ١٣٩٥هـ.

[٤٢] عبدالباري، فرج الله. *اليوم الآخر في اليهودية والنصرانية والإسلام*. ط١. المنصورة: دار الوفاء، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٤٣] العدوي، محمد أحمد. *دعوة الرسل*. ط٤. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٣٥٤هـ.

Dawah For Those Who Disbelieved in Resurrection

Hamad Naser Alammar
Associate Professor, Department of Dawa & Ihtissab
College of Dawa " Islamic Call " and Mass Communication.
Imam Mohammed b. Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to highlight those types of people who do not believe in resurrection and how Islam attempts to enlighten them. The study consists of six sections. The first section, the introduction, informs the reader about *dawah* (the call to Islam) and resurrection. This is followed by a section which presents the various worldwide beliefs on resurrection. The second chapter informs us of the doubts of those in regards to the belief in resurrection and the various remedies for casting these doubts away. The third section provides us with the methodology of the Prophet Muhammad (S.A.W) in dealing with those who disbelieved in resurrection, and this is followed by a section presenting the proofs from the Quran in matters pertaining to resurrection. Finally, the conclusion summarizes the contents of the preceding chapters and in a succinct way concludes the overall benefits of the belief in resurrectio

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-686 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2003)

Contents

Page

Arabic Section

Academic Publishing and Press

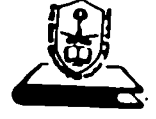
J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-686 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2003)

Journal of
King Saud University

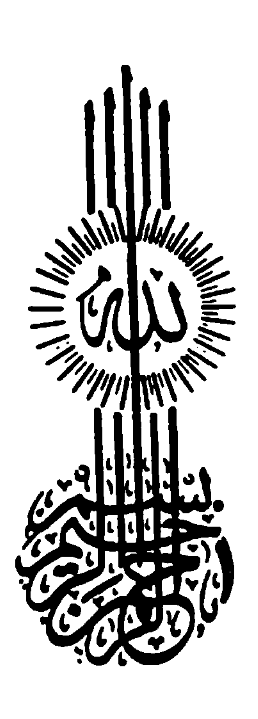
Volume 16

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1424
(2003)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if
... may not be published
... ritten permission of the

... uscript type classification

... f an author's work in a
particular field. It shoul ... ute new knowledge to the
field in which the resea ... conducted.

2. Review articl ... al synthesis of the current
literature in a particular ... synthesis of the literature
in a particular field duri ... cific period of time.

3. Brief article: A ... cle (note) having the same
characteristics as an ar

4. Forum: Lett ... e Editor, comments and
responses, preliminary ... findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENER ... RUCTIONS

1.Submission ... **scripts for publication:**
... l page format, along with
... contribution executed on
... Word 6 or any updated
... numbered consecutively
... material, such as tables
...res, in their ... places in the text.

2.Abstracts: Ma ... for articles, review articles,
and brief articles mus ... both Arabic and English
abstracts, using not mo ... 00 words in each version.

3.Tables and ot ... **rations:** Tables, figures,
charts, graphs and pl ... uld be planned to fit the
journal's page size (12 ... incl. running heads). Line
drawings are to be pres ... high quality tracing paper
using black India ink. C ... e not permitted for use as
originals. Line quality i ... d to be uniform, distinct,
and in proportion to th ... ion. Photographs may be
submitted on glossy pr ... in either black and white,
or color. Tables and oth ... tive material must include
headings or captions, a ... credit lines wherever the
material is not origina

... mes of periodicals should
... with *The World List of*
... *Food Sci.*

... surements, and where
... than words are to be used,
... g, mg, kg, min, %, Fig., et al.,
etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by given name and/or initials, the title of the article, title the periodical (italicized), volume, number, year publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in onli brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Bo references are to include the following: reference numb (in online brackets [ ]), author's surname followed by given name and/or initials, title of the book (italicize place of publication, publisher, and year of publicatio
Example:
[8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literatu* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 195

When a citation in the text is used to refer to previously cited reference, use the same reference numb and include the appropriate page number(s) in onli brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., a to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from t author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a ha space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Conte notes are to be sequentially numbered throughout the te A reference may be cited in a content note by use of reference number (in online brackets [ ]) in the same w that it is used in the text. If a reference citation in the te follows a content note citation, and if the said content no has a reference citation contained within it, then the ne reference citation number used in the text follows t reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid li separating them from the text. Use the same half-spa superscript number assigned to the content note in the te to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to t journal for publication contain the author's conclusio and opinions and, if published, do not constitute conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-fi offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postag

13.Subscription and Exchange: University Librari King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 114 Kingdom of Saudi Arabia.

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
   Example:
   [7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
   Example:
   [8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٥٩١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٥هـ (٢٠٠٤م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٧-١٢٢٧ بالعربية؛ ١-٣٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٤هـ (٢٠٠٤م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦, ١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪. . . الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

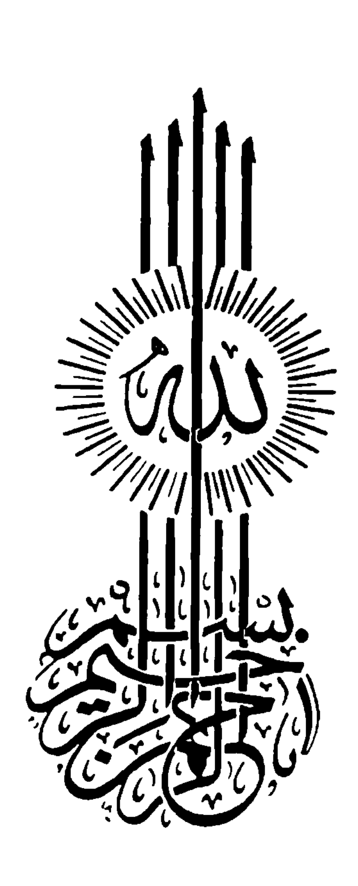
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم



مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٧ - ١٢٢٧ بالعربية، ١ - ٣٢ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م)

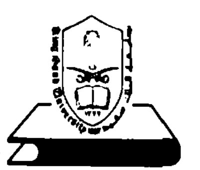
مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد السادس عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

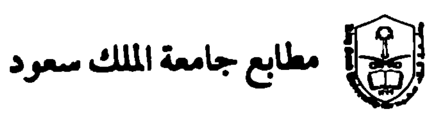
١٤٢٤ هـ

(٢٠٠٤م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود

المحتويات

صفحة

القسم الإنجليزي

فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض

ملاك بنت محمد السليم

أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٦/١/١٤٢٣هـ، وقبل للنشر في ٢٤/٧/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى دراسة فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثر تلك الممارسات التدريسية في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وقد تطلب تحقيق هدف البحث تحديد قائمة لكل من المفاهيم الأساسية والممارسات التدريسية المشتقة من الفلسفة البنائية وإعداد اختبار التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية.

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات للعام الدراسي ١٤٢٢هـ وبلغ عددهن (١٢) معلمة، كما تكونت من طالبات الصف الأول المتوسط في مدرستين من مدارس مدينة الرياض اختيرتا بطريقة عشوائية وبلغ عدد الطالبات (٢٤٠) طالبة. وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية لصالح التطبيق البعدي.

- فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم.
- الانخفاض الشديد في مستوى صحة تصورات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمفاهيم التغيرات الكيميائية في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة، مما يدل على أن لدى معظم الطالبات تصورات بديلة حول المفاهيم الواردة في الاختبار وهي: (التغير الكيميائي، الاحتراق، الصدأ، التغير الحيوكيميائي، تخثر الدم، التنفس، الهضم، المادة، الحرارة، الطاقة).
- فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

المقدمة

لاشك في أن المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة هو حجر الزاوية في العملية التربوية، والمفتاح الرئيسي في العملية التعليمية - التعلمية كلها .فقد ورد في تقرير مجموعة هولمز Holmes group ، أنه منذ زمن طويل وحتى الآن، فإن المعلم يعتبر مركز النقاش لأي إخفاق يحدث في التعليم ، فالمعلم هو من تعلق عليه الآمال لتحسين العملية التعليمية وإصلاحها وتطويرها [١].

ويؤكد التربويون أن معلم العلوم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والكتب والأنشطة والبرامج المدرسية والإمكانات المادية والفنية الأخرى [٢ ، ص٢٢] .

كما تتضح الأهمية الكبرى لدور المعلم إذا عرفنا أن عملية التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة لم يعد موجها نحو تزويد المتعلم بقدر من المعارف وإنما أصبح عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المتعلمين على التفكير والإبداع واكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر وتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وطرق تفكير في حل ما يواجههم من مشكلات [٣ ، ص ٣]، فالمعلم مطالب لا بتلقين المتعلمين مجموعة من المعلومات في مجال تخصصه وإنما هو

مطالب بأن يكون مربياً ومرشداً ومنسقاً ومحفزاً وموجهاً للمتعلمين ، بحيث ينمي قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد مستطاع ويأخذ بأيديهم ليدربهم على الأسلوب العلمي في الدراسة والتفكير ليضعهم على أول الطريق لتصبح مهمتهم الأساسية التعلم والبحث عن المعرفة وتطبيقها تطبيقاً عملياً ، و اكتساب الخبرات من خلال الممارسة العملية ، وهذا كله يعني ضرورة الانتقال من التعليم إلى التعلم، وهو مطالب بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة أثناء العملية التعليمية [٤ ، ص ٣٧] .هذا وقد أوضح طلاب وطالبات العلوم بالمرحلة الثانوية أن توظيف المعلم لطرق تدريس فعالة يعتبر عاملاً من العوامل المهمة في ترتيب خصائص معلم العلوم الجيد [٥] . وتوصي الندوة التي عقدت في دولة الكويت حول الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بما يلي [٦، ص ص ١٦ – ١٧] :

- تأكيد أهمية تنمية المهارات العقلية والعملية لدى المتعلمين من خلال التجريب والاكتشاف واستخدام أسلوب حل المشكلات تحت إشراف المعلم وتوجيهه .
- تبني طرق التدريس الحديثة التي تعتمد الطالب محورا للعملية التعليمية .
- التقليل من الكم المعرفي لإتاحة الفرصة للمعلم لتطوير مهارات التعلم وتكامل الأفكار وتطبيقاتها العملية .

كما أن من مهام المعلم الجيد في تدريس العلوم ما يلي [٧] :

- التخطيط السليم لاستخدام وتوظيف المهارات التدريسية الذي أصبح ضرورة حتمية في التعليم الحديث .
- تشكيل هادف ومنظم لبيئة تعليمية تتوزع فيها المسئوليات والواجبات على المتعلمين .
- توجيه التلاميذ ودفعهم إلى العمل التلقائي الإيجابي لتحقيق التفوق والنبوغ .

- الاهتمام بالأنشطة المعملية والعملية والميدانية التي يأخذ فيها المتعلم دوراً إيجابيا واضحاً .

- الاهتمام بطرق التدريس التي تساعد على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري .

ويشير الواقع الفعلي لأداء معلمي العلوم في المراحل التعليمية المختلفة إلى عدم ممارسة المعلمين للأساليب والطرق الحديثة في التدريس ، فقد أوضحت دراسة AL-Dubaiban [٨] أن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في منطقة الدمام التعليمية يمضون ٦٥٪ من زمن الحصة في الإلقاء ، وأوضحت دراسة عيسى[٩] أن ٨٣٪ من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية في الجامعات العربية يستخدمون المحاضرة بأسلوب دائم أو معظم الوقت ، وبينت دراسة السليم [١٠] أن معلمات الكيمياء في المرحلة الثانوية يعتمدن إلى درجة كبيرة في تقديم الدروس على طريقة الإلقاء ، كذلك فقد أوضحت دراسة جاسم [١١] أن الأساليب والطرق المستخدمة في تدريس الكيمياء تعتمد على التلقين والتحفيظ ، وعند استخدام طرق حديثة في التدريس فإنها لا تستغل استغلالاً جيداً إما لعدم مناسبتها لمستوى وقدرات المتعلم ، وإما لجهل المعلم في استخدامها وتوظيفها ، وتشير دراسة معوض [١٢] إلى أن عدداً قليلاً من معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية يمارس بعض الأداءات التدريسية التي تتضمنها نماذج التعليم الحديثة بينما الغالبية العظمى من المعلمين تمارس الأداءات التدريسية التقليدية القاصرة عن تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس العلوم . وتوضح دراسة العارف [١٣] أن ٦٦٪ من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية لا تتوافر لديهم الكفايات المهنية اللازمة للتدريس . كما أسفرت نتائج دراسة الحديثي [١٤] عن أن ٩١٪ من معلمي العلوم السعوديين في المرحلة الثانوية يستخدمون المناقشة ، و ٧٧,٥٪ يستخدمون الإلقاء على نحو كبير، سواء يومياً أو

أسبوعيا ، وأن ذلك قد يعود إلى عدم معرفة المعلمين ببعض طرائق وأساليب التدريس الحديثة ، كذلك فقد أوضحت دراسة السايح [٧] أن حوالي ٨٦٪ من معلمي العلوم بمراحل التعليم العام يؤدون كفاية استخدام أساليب التدريس بدرجة ضعيفة ، وأوضحت دراسة راشد و سعودي [١٥] أن أداء المعلمين في تدريس العلوم لم يصل إلى مستوى الإتقان المحدد بـ ٧٥٪ في العديد من المهارات التدريسية ، وأن النسبة المئوية لمهارة استخدام إستراتيجيات وأساليب تدريس متنوعة بلغت (٥١و٥٠٪) .

وإذا علمنا أن المتعلم يأتي إلى الصف ومعه عدد من التصورات البديلة عن الأشياء والأحداث والظواهر العلمية ، فإن هذه التصورات تظل عالقة في الذهن وتقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها الأساليب التقليدية في التدريس [١٦].

وقد يعزى شيوع الأساليب التقليدية في التدريس إلى ما أوضحه نصر [١٧ ، ص ص ٦٢-٨٤] من أن الإعداد التربوي للمعلم في معاهد وكليات التربية يخلو في معظم الأحيان من تطبيق النظريات التربوية والسيكولوجية ، وأنه ينبغي إعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم ، ومن ذلك الاهتمام بإدخال النظريات التربوية والسيكولوجية الحديثة التي تتواءم مع متطلبات كل من الحاضر والمستقبل ، كما ينبغي مساعدة المعلمين على تطبيق النظريات الأكاديمية والتربوية والسيكولوجية.

ويؤكد حيدر [١٨] أن إصلاح تعليم العلوم يتطلب ، بالإضافة إلى المعرفة القوية في العلوم ، أن يمتلك معلمو العلوم أساساً قوياً في نظريات التعلم ، ومخزوناً في إستراتيجيات التدريس تشرك المتعلمين بطرق عدة .

وتعتبر البنائية Constructivism إحدى نظريات التعلم الحديثة التي يشتق منها عدة طرق تدريسية وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة ، وتهتم هذه النظرية ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها . كما يعتبر المدخل البنائي من المداخل التدريسية المعنية بالتغير

المفهومي Conceptual change التي تساعد في تعديل التصورات البديلة [١٩] . وقد أجريت دراسات عدة تناولت فاعلية الإستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على الفلسفة البنائية في تدريس العلوم في تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة لدى المتعلمين المستهدفين في جميع مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية .

فعلى سبيل المثال أجريت دراسات تناولت دائرة التعلم Learning cycle ، ومن تلك الدراسات دراسة كل من غلوش [٢٠]، و أمين [٢١]، و علي [٢٢]، ونوبي [٢٣]، و محمد [٢٤] ، و الدسوقي [٢٥]، و تمام [٢٦]، و عبدالنبي [٢٧]، والرشيد [٢٨]، و محمد [٢٩]، وبيشوب Bishop [٣٠]، وهيرون ووارد Herron & Ward [٣١]، وبورسير ورينر Purser & Renner [٣٢]، ورينرو وآخرين Renner et al. [٣٣]، وأبراهام ورينر Abraham & Renner [٣٤]، ونيصيري Nesseri [٣٥]، وبارمان وآخرين Barman et al. [٣٦].

كما أجريت دراسات تناولت خريطة الشكل في Veemapping ، ومن هذه الدراسات دراسة كل من رزق [٣٧] و أبو جلالة [٣٨]، و دينور [٣٩]، و شهاب و الجندي [٤٠] ، وسويبو Soyibo [٤١]، وأوكيبوكولا Okebukola [٤٢] ، وجلاديس Gladys [٤٣]، وبارو Barrow [٤٤]، وويلسون Willson [٤٥].

كذلك فقد أجريت دراسة تناولت نموذج التعلم الواقعي The Realistic learning model وهي دراسة الخليلي [٤٦]. وأجريت دراسة تناولت إستراتيجية التحليل البنائي Constructivist-based analysis – كدراسة أبليتون Appleton [٤٧]، ودراسة زيتون [١٩]، كما أجرى بوسنر وزملاؤه Posner et al. [٤٨] دراسة تناولت إستراتيجية التغير المفهومي Consptual change ، وأجرت سالم [٤٩] دراسة تناولت إستراتيجية التدريس المتمركز حول المشكلة Problem - centerd learning strategy .

وأجريت دراسات تناولت نموذج التعلم البنائي Constructivist learning model كدراسة سعودي [٥٠] ودراسة شهاب و الجندي [٤٠] ، ودراسة اللزام [٥١]، ودراسة مورلي Morelli [٥٢]، ودراسة هولمز Holmes [٥٣] ، ودارسة أبليتون Appleton [٥٤] .

وإذا كانت نتائج معظم ما سبق من دراسات قد أوضحت فاعلية استخدام إستراتيجيات ونماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية في تحقيق نواتج التعلم المرغوب فيها لدى المتعلمين ، فإن ذلك يؤكد ضرورة الاهتمام بهذه النظرية وبالممارسات التدريسية القائمة عليها ودورها في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين.

مشكلة البحث وتحديدها

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى شيوع الأساليب والإستراتيجيات التدريسية التقليدية في الممارسات لمعلم العلوم في البلاد العربية .[١] كما اتضح للباحثة أثناء فحص التوصيفات الخاصة بمقررات الإعداد التربوي بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية [٢] اتضح لها عدم الإشارة لعدد من نظريات التعلم الحديثة كالنظرية البنائية ونماذجها التدريسية ، كذلك فقد اتضح من خلال استطلاع آراء عينة عشوائية (٥٠ معلمة) من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من خلال توزيع استبانة تتضمن بعض العبارات حول مدى معرفتهن بالنظرية البنائية والإستراتيجيات القائمة عليها ، [٣] اتضح أن ٩٦٪ من معلمات العلوم (العينة) ليس لديهن معرفة بذلك ، وأن ٩٩٪ منهن لا يستخدمن أياً من الإستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة على البنائية .

---

١ انظر المقدمة.

٢ خطة الدراسة لأقسام التربية وعلم النفس بكليات التربية ١٤١٢هـ.

٣ ملحق رقم ١.

كما لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على التربية العملية أن طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي يدرسن بالطرق التقليدية لديهن تصورات بديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

وإذا كانت الأدبيات التربوية تؤكد - كما اتضح سالفاً - أن الممارسات التدريسية التقليدية تلعب دوراً كبيراً في بقاء التصورات البديلة عالقة في ذهن المتعلم ومقاومتها للاختفاء في حين أن الممارسات القائمة على الفلسفة النبائية من شأنها أن تعدل التصورات البديلة لدى المتعلمين ، فإن مشكلة البحث تحدد في اقتراح نموذج لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية ودراسة فاعليته في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثر ذلك في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . وفي إطار ذلك فإن البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المفاهيم الأساسية القائمة على الفلسفة البنائية التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم ؟
- ما النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية ؟
- ما التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية ؟
- ما فاعلية النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة ؟
- ما أثر ذلك في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ؟

أهمية البحث

- تبرز أهمية البحث من خلال موضوعه، وذلك من حيث :
  - الاهتمام بالبنائية كنظرية للتعلم .
  - الاهتمام بالتصورات البديلة للمفاهيم وتشخيصها وتعديلها .

- تزداد أهمية البحث من خلال عينته حيث تتناول معلمة العلوم وأثر ممارساتها التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمات .

- يلفت البحث نظر القائمين على إعداد معلمة العلوم في المملكة العربية السعودية لأهمية نظريات التعلم الحديثة - كالبنائية - وتطبيقاتها في مجال التدريس، مما قد يسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة.

- يسهم البحث في تطوير أداة لتقويم ممارسات التدريس البنائي Constructivist teaching practices ، وهو ما يزود القائمين على عملية تقويم أداء معلمي العلوم والمعلمين - أنفسهم - بمعيار يمكن من خلاله تقويم أداء المعلم في ضوء النظرية البنائية .

- يسهم البحث في تقديم اختبار لتشخيص التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية.

- كذلك فإن أهمية البحث تبرز من خلال اقتراحه نموذجا لتعليم المفاهيم القائمة على الفلسفة البنائية لمعلمات العلوم والذي يمكن استخدامه مع عينات أخرى في التخصصات المختلفة والمراحل التعليمية المختلفة.

- ومن خلال ما سبق فإن هذا البحث يعد - في حدود علم الباحثة - الأول من نوعه في البيئة العربية عامة وبيئة المملكة العربية السعودية خاصة . كما يعد إضافة متواضعة للبحوث والدراسات في مجال البنائية .

حدود البحث

يقتصر البحث على :

- أهم المفاهيم المشتقة من البنائية كنظرية في التعلم كما حددها الخبراء والمتخصصون .

- مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط للبنات بالمملكة العربية السعودية ، والتي ترى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة أن طالبات الصف الأول المتوسط يمتلكن حولها تصورات بديلة .

- معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية للبنات بالرياض في العام الدراسي ١٤٢٢ / ١٤٢٣هـ ؛ وذلك لتوافر الظروف التي تيسر للباحثة الالتقاء بهن وتطبيق النموذج المقترح.

- طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي تقوم بتدريسهن معلمات العلوم (عينة البحث) مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

- قيام الباحثة - نفسها - بتطبيق النموذج المقترح من خلال تدريس مقرر طرق التدريس الخاصة .

أدوات البحث

- استبانة لتحديد أهم مفاهيم البنائية التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية .

- قائمة ممارسات التدريس البنائي .

- اختبار التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

وجميع الأدوات السابقة من إعداد الباحثة.

عينة البحث

– تم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي ، وبلغ إجمالي أفراد العينة (١٠) .

– تم تطبيق النموذج المقترح على جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للعام الدراسي ١٤٢٢هـ وبلغ عددهن (١٢ معلمة) . وقد قامت الباحثة نفسها بتطبيق النموذج من خلال تدريس مقرر طرق التدريس الخاصة .

– تم التطبيق القبلي والبعدي لقائمة ممارسات التدريس البنائي على معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية وبلغ عددهن (١٢ معلمة) .

– تم تطبيق اختبار التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية تطبيقا قبليا وبعديا على جميع طالبات الصف الأول المتوسط في مدرستين اختيرتا عشوائيا بمدينة الرياض (قسمت الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة) ، وتقوم بتدريسهن عينة من المعلمات السابق ذكرهن ، بلغ عددهن (٨ معلمات) ، حيث إن ظروف المدارس والجداول لم تسمح لجميع المعلمات بتدريس طالبات الصف الأول المتوسط ، وقد بلغ عدد طالبات الصف الأول المتوسط (٢٤٠ طالبة).

التصميم التجريبي للبحث

١- لقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية ممارسات التدريس البنائي فقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (بمقتضى طبيعة البحث والظروف المحيطة) One group pre-test, post-test design [٥٥ ، ص ٣١٥]حيث تم قياس ممارسات التدريس البنائي قبل تطبيق النموذج المقترح وبعده.

٢- لقياس فاعلية ممارسات التدريس البنائي في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، فقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين

(التجريبية والضابطة) حيث درست المجموعة التجريبية مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية باستخدام ممارسات التدريس البنائي ، ودرست المجموعة الضابطة تلك المفاهيم باستخدام الطريقة المعتادة ، و تم قياس المتغير التابع قبل إجراء عملية التدريس وبعدها .

مصطلحات البحث

البنائية[٤] Constructivism

تعني بنائية المعرفة ، أن الفرد هو الذي يبني معرفته [٥٦ ، ص ٢٦٨].

كما تعني البنائية ، علم المعرفة Epistemology ، أو نظرية التعلم المعرفي أو صناعة المعنى Making – meaning theory التي تقدم شرحا لطبيعة المعرفة وكيفية تعلمها ، والتي تؤكد أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والأنشطة التي هم بصدد تعلمها [٥٧].

كما تعرف البنائية بأنها نظرية التعلم الذي يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي [٥٨] .

نماذج التعليم والتعلم Teaching and learning models

يشير صبري [٥٩ ، ص ص ٥٣ ، ٦١] إلى أن نماذج التعليم والتعلم هي المخططات التي توضح علاقة عناصر عمليتي التعليم والتعلم ببعضهما البعض ، فإذا كانت هذه المخططات بمثابة خطوات تبين للمتعلم كيف يسير خلال عملية التعلم سميت نماذج تعلم ، وإذا كانت هذه المخططات ترسم للمعلم كيف يسير خلال عملية التدريس

---

٤ مزيد من التفاصيل في الإطار النظري.

وفقا لطريقة ما سميت بنماذج تعليم، وقد يجمع النموذج التعليمي الواحد بين هذين النوعين ، ويتمشى النموذج المقترح في هذه الدراسة مع هذا التعريف.

أما بالنسبة لنماذج التعليم والتعلم البنائية فهي " مجموعة المخططات التي ترسم مراحل أو خطوات عمليتي التعليم والتعلم انطلاقا من أسس النظرية البنائية Constructivist theory والمدخل البنائي Constructivist approach . [٦٠].

وتتمثل نماذج التعليم والتعلم البنائي التي يتبناها البحث الحالي بالتالي :

- دورة التعلم
- نموذج الشكل (٧).
- النموذج الواقعي .
- نموذج التحليل البنائي .
- نموذج بوسنر وزملائه .
- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة .
- نموذج التعلم البنائي .
- نموذج التدريس المفصل .

ممارسات التدريس البنائي Constructivist teaching practices

وتعني الأداءات التدريسية التي يمارسها المعلم والقائمة على النظرية البنائية، وتتمثل في البحث الحالي بالممارسات التدريسية المحددة في قائمة التدريس البنائي المعدة من قبل الباحثة والموضحة في بطاقة الملاحظة (ملحق رقم ٣) .

التصورات البديلة Alternative conceptions

وهي الأفكار التي يحملها المتعلم حول موضوع ما والتي تخالف المعنى العلمي الصحيح [٦١].

ويقصد بها في هذا البحث، الأفكار التي بحوزة طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية والتي تخالف المعنى العلمي الصحيح.

الإطار النظري للبحث

ويشمل جزأين أساسين هما :

أولا : الخلفية النظرية المتعلقة بكل من :

١- ماهية البنائية .

٢- الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائية .

٣- الممارسات التدريسية البنائية .

٤- استراتيجيات ونماذج التدريس البنائي .

٥- التصورات البديلة .

ثانيا : الدراسات السابقة

وتفصيل ذلك على النحو التالي :

أولا : الخلفية النظرية

١- ماهية البنائية Constructivism

إن البحث عن تعريف محدد للبنائية يعتبر إشكالية عويصة ، فالمعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية قد خلت من الإشارة لهذا المصطلح باستثناء المعجم الدولي للتربية الذي قدم تعريفا [٥] لا يوضح إلا القليل من معالم البنائية ، كذلك فإن منظري البنائية المعاصرين لم يقدموا تعريفا محددا لها، وهناك احتمالات ثلاثة في محاولة تفسير عدم تناول منظري البنائية تعريفا لها . أولها: جدة لفظة البنائية نسبيا في الأدبيات الفلسفية والنفسية

٥ سيرد ذكر التعريف لاحقا.

والتربوية ، وقد تحتاج لسنوات عديدة قبل أن تستقر على معنى محدد لها . ثانيها : أن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد ومن ثم فليس بينهم إجماع على تعريف محدد ، وثالثها : أن منظري البنائية قد قصدوا ألا يعرفوها وأن يتركوا لكل منا ليكون معنى محددا لها في ذهنه . [٦٢ ، ص ص ١ - ٢].

وعموما فإن هناك بعض الكتابات التي حاولت صياغة تعريف للبنائية وأفادت بأنها :

"رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشيطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة ." [٦٣ ، ص ١١٥].

- بناء الفرد معرفته الخاصة عن طريق تجميع وتركيب الأجزاء ، وتأتي المواد الخام للقيام بعملية البناء من الخبرات السابقة الخاصة بكل فرد.[٦٤] .

- نظرية حول طبيعة وحقيقة وكيفية فهم الناس للعالم من حولهم ، تفترض أن الفرد يبني معرفته الخاصة بالاعتماد على خبراته ، وعلى أساس هذه المعرفة تبنى النظرة الخاصة للعالم التي يأتي بها المتعلم للفصل ، وبناء على ذلك فإن الأفكار لا ينظر إليها باعتبارها صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً بل ينظر إليها باعتبارها تفسر وتتنبأ بطرق أفضل مقارنة بالأفكار الأخرى . [٦٥ ، ص١٠].

- نظرية حول كيفية تعلم الأفراد تؤكد أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية ، وتفترض هذه النظرية أن المعلومات والخبرات السابقة تلعب دوراً مهماً في تشكيل أسس التعلم اللاحق . [٦٦].

- وهي النظرية التي ترى أن الأفراد يتعلمون بناء المعنى من خلال التفاعلات التفسيرية والخبرات في البيئة [٦٦].

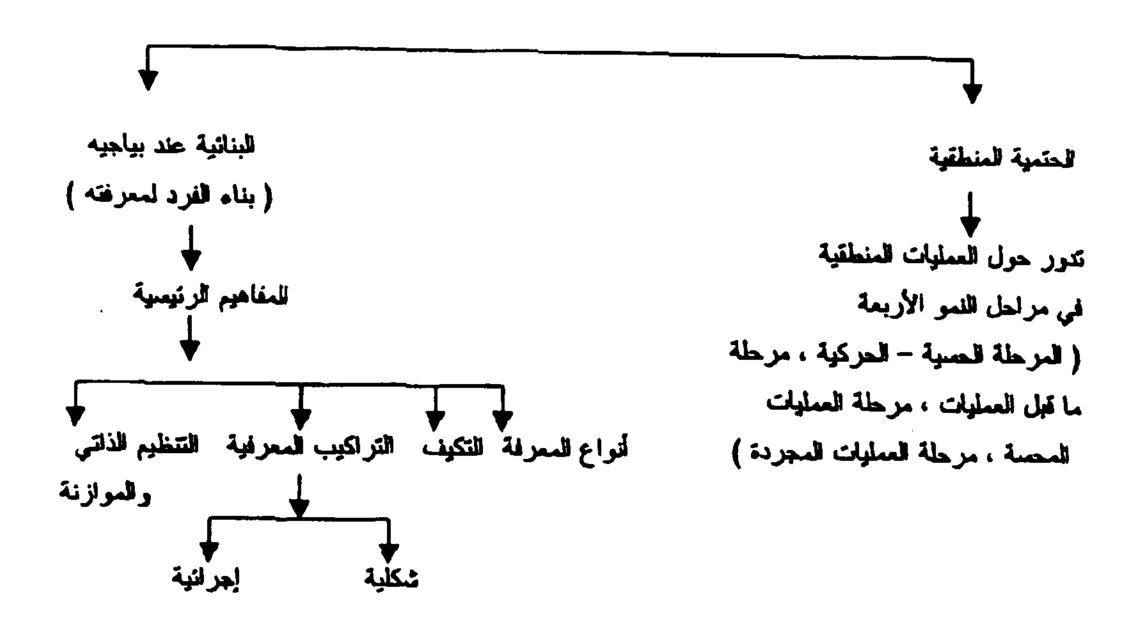
- نظرية في المعرفة تهتم بعلم المعرفة Epistemology ، كما أنها نظرية في التعلم المعرفي Theory of cognitive learnig [٦٢ ، ص٣٢].

ويرى معظم منظري البنائية المحدثين - وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه - أن جان بياجيه Jean Piaget هو واضع اللبنات الأولى لها ، فقد وضع بياجيه نظرية متكاملة حول النمو المعرفي ، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان [٥٦ ، ص ص ٢٥٦ ، ٢٦٨].

١- الحقيقة المنطقية Logical determinism .

٢- البنائية Constructivism .

ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي :



شكل رقم ١. نظرية النمو المعرفي لها شقان [٦]

ويرى بياجيه أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة. والتعلم المعرفي عند بياجيه هو عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد بهدف مساعدته على التكيف ، بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية

٦ لمزيد من التفصيل والتوضيح انظر المرجعين [٥٦] و [٦٢] في قائمة المراجع .

الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي ، وهذه الضغوط غالبا ما تؤدي إلى حالة من الاضطراب أو التناقضات في الأبنية المعرفية لدى الفرد ، تدفعه لاستعادة حالة التوازن المعرفي من خلال عملية التنظيم الذاتي (أو الموازنة) بما تشمله من عمليتي المماثلة والمواءمة ، ومن ثم تحقيق التكيف مع الضغوط المعرفية [٦٢ ، ص ص ٣٣ ، ٤٦]

كما أن تصور البنائية للتعليم المعرفي يتحدد من خلال ما أوضحه بياجيه من أن هدف التربية الأساسي يتمثل في إيجاد أفراد قادرين على عمل أشياء جديدة ، أفراد قادرين على أن يخترعوا ، ويكتشفوا ، ويدققوا فيما يقدم لهم ، وليسوا أفرادا قادرين فقط على أن يعيدوا ما توصلت إليه الأجيال السابقة [٦٧ ، ص ٣٥] .

٢- الافتراضات التي تقوم عليها الفلسفة البنائية في تصورها للمعرفة وتعلمها، وتتضح فيما يلي [٥٨ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢ ، ص ٦٦ ؛ ٦٦ ؛ ٦٨ ، ص ص ٣١ ، ٦٩]:

- يبني الفرد الواعي المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين .

- ترتبط المعرفة بخبرة الفرد وممارسته ونشاطه في التعامل مع العالم المحيط به ، فمرور الفرد بخبرات جديدة قد يترتب عليه إبداع منظومات معرفية جديدة أو تعديلها.

- لا تنتقل مكونات البناء المعرفي من فرد لآخر بنفس معناها ، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى مغايرا لها.

- تنبع أهمية المعرفة من كونها نفعية بحيث تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط المعرفية التي تحد من إمكانات الفرد الساعي للمعرفة على العقل والتفكير .

- ليس في استطاعة الإنسان اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء .

- المعرفة تحدث عندما يشترك الأفراد في الفهم مع بعضهم البعض .

- المعرفة تتطور من خلال التفاوض الاجتماعي، سواء بصورة مجموعات مستقلة أو متعاونة ، وتمكن وجهات النظر البديلة والمعلومات الإضافية المتعلمين من اختبار إمكانية تطبيق فهمهم وبناء افتراضات جديدة تتناغم مع هذا الفهم.

- المعرفة تبنى طبيعيا Physically بواسطة المتعلمين المنهمكين في أنشطة التعلم .

- المعرفة تبنى صوريا Symbolically بواسطة المتعلمين الذين يصنعون تصوراتهم الخاصة عن العمل .

- المعرفة تبنى اجتماعيا Socially بواسطة المتعلمين الذين ينقلون صناعة المعنى الخاصة بهم للآخرين .

- المعرفة تبنى نظريا Theoretically بواسطة المتعلمين الذين يحاولون تفسير الأشياء التي لم يكتمل فهمهم لها .

- يحدث التعلم عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية .

- الهدف الأساسي من عمليتي التعليم والتعلم هو تيسير عملية بناء المعنى أو صناعته.

- استمرارية التعلم تتطلب من الفرد أن يعبر حدود التعلم إلى ما فوق التعلم أو ما بعد التعلم أو تعلم التعلم Metalearning ، وحدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة أو معرفة المعرفة Metacognition .

٣- الممارسات التدريسية البنائية [٧] Constructivism teaching practices

إن أهم مظهر للتدريس القائم على النظرية البنائية Constvuctivism theory-based teaching هو تيسير صناعة المتعلمين للمعنى ومساعدتهم على تغيير أفكارهم .

---

٧ نظراً لضعف التنظير العربي في هذا الموضوع، فقد عمدت الباحثة إلى التفصيل فيه.

فتدريس العلوم القائم على البنائية يحقق مساعدة المتعلمين لفهم كيف ولماذا يمكن أن تفسر وتتنبأ ببعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات الأخرى (المعلومات السابقة) وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين الذين تشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة ، وبذلك فإن تعلم العلوم يحقق إعادة ترتيب لبعض الأفكار مع بعضها الآخر، وهكذا فإن المعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة، ووجهة النظر هذه تختلف مع فكرة أن المعلم هو المعطي للمعلومات ، وتتفق مع فكرة أن المتعلم يجب أن يكون صانعا لهذه المعلومات . ويتحقق ذلك عندما [٦٥] :

- يصبح المعلم والمتعلمون واعين ومدركين للمعلومات السابقة والمفاهيم الخاطئة والعلوم البديهة Intuitive science .
- يصبح المتعلمون غير مقتنعين باعتقاداتهم البديهية المحدودة .
- يشترك المتعلمون في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد .

فالمدخل البنائي في التدريس والتعلم ينقل المتعلمين بعيداً من الاستظهار الأصم للحقائق إلى ما وراء الإدراك والتقويم الذاتي، كذلك فإنه عند أداء المهام فإن التركيز يكون على التعاون وفرق العمل ومهارات الاتصال بين الأشخاص ، وتشتق أنشطة التعلم من السياق ذي المعنى وظروف الحياة الحقيقية وممارسات الاتصال، كما أن بيئة التعلم البنائي تعمل على أن ينشأ التعلم في سياق مشكلات وظروف الحياة الحقيقية [٦٦].

هذا وقد تناولت العديد من الكتابات أداءات التدريس البنائي ومواصفات المعلم البنائي، فقد أوضح Yager [٧٠] في نموذجه ، بعض التوجيهات الخاصة بممارسات التدريس البنائي فيما يلي :

- استخدم أسئلة المعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس .

- تقبل وشجع المتعلمين على استهلال الأفكار .
- شجع المتعلمين على القيادة والتعلم التعاوني .
- استخدم تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس .
- شجع استخدام مصادر بديلة للمعلومات .
- استخدم الأسئلة مفتوحة النهاية .
- شجع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات .
- شجع المتعلمين على اختبار أفكارهم .
- ابحث عن أفكار المتعلمين قبل تقديم الأفكار لهم .
- شجع المتعلمين على تحدي بعضهم البعض في المفاهيم والأفكار .
- استخدم استراتيجيات التعلم التعاوني .
- وفر الوقت الكافي لتحليل أفكار المتعلمين .
- شجع المتعلمين على التحليل الذاتي وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم وإعادة صياغتها في ضوء أحداث وخبرات جديدة .

كما أوضح Brooks and Brooks [٧١ ، ص ص ١٠١ - ١١٨] أن المعلم البنائي يمارس ما يلي :

- يشجع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال :
  - صياغتهم للأسئلة والقضايا الخلافية .
  - البحث في الإجابات وتحليلها .
  - القدرة على حل المشكلات .
  - القدرة على إثارة المشكلات .
  - جمع المعلومات .

- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل من خلال :

- عرضه لمشكلات حقيقية .
- عرضه لمواقف معتادة (شائعة) وغير معتادة (غير شائعة) .
- حثه المتعلمين على إيجاد الفروق بين هذه المواقف .

- يصوغ المهام حول مصطلحات وأنشطة معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب .

- يسمح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في إستراتيجيات التدريس والمحتوى .

- يبحث في مدى فهم المتعلمين للمفاهيم من خلال :

- امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم .
- تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم .

- يشجع المتعلمين على الاشتراك في الحوار معه ومع بعضهم البعض .

- يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة .

- يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.

- يشغل المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضا مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال :

- طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم .
- استخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة .

- توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتابعة .

- يسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة .

- يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات بحيث :

  - يقدم أنشطة تساعد على بناء العلاقات.
  - يجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات.
  - يشجع استخدام التشبيهات.

- ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع من خلال الاستخدام المتكرر لنموذج دائرة التعلم بحيث :

  - يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المتعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات.
  - يقدم دروسا تركز على أسئلة المتعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة.
  - يساعد المتعلمين على صياغة خبراتهم المعملية.
  - يقدم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها.

كما يحدد Bjorkqvist [٦٤] مميزات التدريس البنائي من خلال المعلم الذي :

- يقدم الخبرات التي يستطيع المتعلم من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية يعتمد عليه في بناء الأفكار .

- يقوم الأفكار التي بناها المتعلمون عن طريق ملاحظة نشاطهم والاستماع إلى تفسيراتهم.

- يشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة.

- يعمل على بناء ثقافة صفية تساعد في تغيير الأفكار.

- ينادي للاهتمام بتعارض المتعلمين واختلافهم.

- يسهل عملية تنظيم وإعادة تنظيم مجموعات المتعلمين ليسمح بالمشاركة المناسبة .

- يشجع الجهود بين المتعلم – المتعلم ، والمتعلم – المعلم .
- يقدم للمتعلمين فرصا متعددة للحديث عن أفكارهم .
- يجعل النقاش مفتوحا ويعزز الأفكار .
- يبحث عن الفرص لتحقيق التعميم والاتساع .

ويقترح Greer *etal.* [٧٢] بعض الممارسات التدريسية البنائية التي تركز على :

- تقديم خبرات التعلم التي ترتبط بالمعرفة السابقة للمتعلمين وتثير التفكير التأملي والارتباطي وتساعد على تطور الأفكار الكبرى.
- إيجاد الفرص التي تظهر عدم الاتزان المعرفي والمفاهيم الخاطئة والأخطاء التي تضطر المتعلم للشك في المعنى.
- إيجاد فرص التفاعل اللفظي بين المتعلمين بعضهم البعض تحقيقا للفهم ، وتمكين المتعلمين من تطوير ودعم وجهات نظرهم الخاصة.
- استخدام التقويم لتوجيه فرص التعلم متضمنا ذلك التقويمين الذاتي والجمعي .

ويلخص Murphy المبادئ الأساسية لتصميم التدريس وفق البنائية فيما يلي [٦٦] :

- قدم صورا متعددة للواقع .
- وضح الطبيعة المعقدة للعالم الحقيقي .
- ركز على بناء المعرفة وليس على إنتاجها .
- قدم مهام حقيقية .
- جهز بيئة للتعلم قائمة على العالم الحقيقي وليس على التتابع التدريسي المقرر سلفا .
- شجع الممارسات التأملية .
- مكن من البناء المعرفي المعتمد على المحتوى والسياق.
- شجع بناء المعرفة التعاوني من خلال التفاوض الاجتماعي.

ويوضح زيتون و زيتون [٦٢ ، ص ص ٧٩ - ٩١] أهم أوجه الاختلاف بين النموذجين (البنائي والموضوعي) في التعليم المعرفي من خلال ما يلي :

- *الأهداف التعليمية* : حيث تصاغ الأهداف وفقا للنموذج البنائي في صورة أغراض Goals عامة تحدد من خلال عملية تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين، بالإضافة إلى أغراض ذاتية تخص كل متعلم أو مجموعة من المتعلمين على حدة . أما وفقا للنموذج الموضوعي فتصاغ الأهداف في صورة أهداف سلوكية Behavioral objectives تحدد مسبقا من قبل المعلم أو المصمم التعليمي .

- *محتوى التعلم* : يكون محتوى التعلم وفقاً للنموذج البنائي في صورة مهام أو مشكلات حقيقية مرتبطة بحياة المتعلمين وواقعهم ، أما وفق النموذج الموضوعي فإن المحتوى يكون في صورة برامج تعليمية على شكل إطارات أو وحدات تعليمية متسلسلة ، ويرتبط المحتوى ارتباطاً وثيقاً بالأهداف السلوكية .

- *إستراتيجيات التدريس* : في النموذج البنائي يواجه المتعلمون بموقف مشكل حقيقي ويحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب ومن خلال عملية التفاوض الاجتماعي، أما في النموذج الموضوعي فتعتمد إستراتيجيات التدريس على إستراتيجيات التعليم الفردي .

- *دور المتعلم*: يمارس المتعلم وفقاً للنموذج البنائي دور المكتشف من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن المعنى وبان لمعرفته مشارك في مسئولية إدارة التعلم وتقويمه، أما بالنسبة للنموذج الموضوعي فإن المتعلم إيجابي في تحصيل المحتوى كما أنه المسئول الأساسي عن عملية إدارة التعليم والتقويم الذاتي لتعلمه.

- *أدوار المعلم*: يعتبر المعلم وفقاً للنموذج البنائي منظماً لبيئة التعلم ومصدراً احتياطياً للمعلومات ونموذجاً يكتسب منه المتعلمون الخبرة وموفراً لأدوات التعلم ومشاركاً في عملية إدارة التعلم وتقويمه . أما وفق النموذج الموضوعي فالمعلم مراقب أو متابع لعملية التعلم الفردي .

- *التقويم* : لم يقـدم البنـائيون الـتربويون صيغـة متكاملـة عـن عمليـة التقويـم معتمدين على تبني فكـرة التقويـم المتحـرر مـن الأغـراض Goalfree evaluation ، ولكـن المؤلفين يريان أن هناك بعض البنائيين الذين يؤيدون فكرة الاختبارات الموضوعية إذا كـان هنـاك نواتـج تعلـم يجب أن تستخدم فيها هـذه الاختبـارات ، كمـا يقترحـان أن تتضمـن أساليب التقويم أسلوب المقابلـة الإكلينكيـة جنبـا إلى جنـب مـع أسـاليب التقويـم الأخـرى كالملاحظة ، والحوار مع المتعلمين ، وتقارير الطلاب والتقويم الذاتي .

ويرى Brown [٦٦] أنه يمكن تطبيق البنائية في التدريس والتعلم من خلال :

- الممارسات التدريسية المتركزة حول المتعلم Learner-centered teaching practices ففي الفصل التقليدي يكون التركيز على التدريـس ، وفي الفصـل البنـائي Constructivism-based class فإن التركيز يكـون علـى المتعلـم وفي الفصـل المتمركـز حـول المتعلـم Learner centered classroom فإن المتعلمـين يعملـون عـن طريـق التعـاون مـع بعضـهم البعـض ومـع المعلم ويشتركون في مسئولية التعلم .

إن الممارسات المتمركزة حول المتعلم تضع المعلم في دور الميسـر Facilitator بحيـث يساعد المتعلمين على تطوير معلوماتهم ومهاراتهم ، فليست مهمته أن يحدد المهام ، ولكن عليه أن ينظـم الخـبرات الـتي تسـمح للمتعلمـين بتطويـر معرفتـهم وفهمـهم ؛ ولذلـك فإنـه ينبغي أن يكون المعلم على علم بأنمـاط التعلـم المختلفـة ، والخـبرات الثقافيـة ، وحاجـات المتعلمين ، والبيئات الاجتماعية المختلفة التي جاء منها المتعلمون.

- التعلم المتمركز حول المشكلة Problem- based learning يعتـبر التعلـم المتمركـز حـول المشـكلة أفضـل نمـوذج لبيئـة التعلـم البنـائي ، وقـد وضعـت أربـع خصـائص للتعلـم المتمركز حول المشكلة ، وهي :

• الموقف المشكل Problematic situation يفتح أبواب البحث بحيث يتم الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بمحتوى المادة وبالقضايا المرتبطة بالعالم الشخصي للمتعلم .

• المشكلة رديئة التركيب يعوزها في البداية معلومات ناقدة ، كما ينبغي أن تصاغ المشكلة بحيث تتحدى الحل باستخدام الصيغ والإستراتيجيات الثابتة ، وأن لا يكون للمشكلة إجابة صحيحة واحدة ، كما ينبغي فحص المشكلة لتحديد الأسئلة والأفكار المرتبطة بها .

• المتعلمون هم القائمون بحل المشكلة ، حيث يسيطر المتعلمون على المشكلة ويشتركون في الملاحظة والاستقصاء والبحث.

• التقويم ينبغي أن يركز على كل من العمليات العقلية ومفاهيم المادة .

– **خبرات التعلم والتدريس السياقي Contextual teaching and learning experiences** : التعلم السياقي يمثل إستراتيجية لمساعدة المتعلمين على بناء المعرفة والمعنى للمعلومات الجديدة من خلال التفاعل المركب بين طرق التدريس والمحتوى والمواقف . ويكون التركيز في التعلم على تطبيق المعلومات والمهارات في سياق الخبرات الحياتية الحقيقية ، ويركز التدريس على مستويات التفكير العليا وعلى تطبيق المعلومات في مواقف حياتية حقيقية وعلى جمع المعلومات وتحليلها وتركيبها من مصادر متعددة .

– **التقويم الواقعي Authentic assessments** : ويقصد به شكل من أشكال التقويم يقيس التعلم ذا المعنى بالنسبة للمتعلمين الذين يمكنهم تطبيقه في مواقف حياتية داخل جدران المدرسة وخارجها ، ويسمح هذا النوع من التقويم بالحكم من مصادر متعددة كالمعلمين ، والأفراد ، والمتعلمين أنفسهم.

ويلخص Brown [٦٦] الأنشطة الصفية التي تعكس البنائية فيما يلي :

– **ممارسات المنهج** Curriculum practices

• التصاميم التعلمية التطبيقية Applied learning design

• التكامل المتبادل بين فروع المعرفة	Interdisciplinary integration
• الخبرات المرتبطة بالمجال .	Field-related experiences
• الترابط بين المجتمع والمدرسة .	School- community linkages
– **ممارسات التدريس**	Instructional practices
• التعلم التجريبي	Experiential learning
• التعلم القائم على المشكلة	Problem-based learning
• التعلم الموجه من قبل المتعلم	Student-directed learning
• المعلم الخصوصي	Mentoring
– **ممارسات التقويم**	Assessment practices
• الكتابة الصحفية	Journal writin
• قاعدة للدرجات	The scoring rubric
• حقائب الأوراق (ملفات شخصية)	Protfolios
• قوائم الملاحظة	Observation checklists

ويرى Colburn [٦٥] أنه ينبغي البدء بتقويم المعلومات السابقة للمتعلمين ومساعدة المتعلمين على تقويم معلوماتهم . حيث يبدأ التدريس القائم على البنائية من التقويم الواقعي بمعنى أن المعلم يقوم معلومات المتعلم وتعلمه القائم على الخبرات الواقعية بحيث يحل المتعلم مشكلات حقيقية لا نظرية ، كذلك فإنه من المفاهيم المهمة في التدريس البنائي استخدام التقويم المستمر ، حيث يجمع المعلمون المعلومات باستخدام الملاحظة والأسئلة واستخدام خريطة KWL وغيرها من الوسائل ، وتتضمن خريطة KWL ثلاث خانات على النحو التالي :

K = ماذا أعرف (Know) .

W = ماذا أريد (Want) أن أعرف .

L = ماذا تعلمت (Learnt) .

ويقاوم بعض المعلمين المعرفة البنائية والتدريس البنائي ؛ وذلك لأحد الأسباب التالية :

١- التسليم بالطرق التدريسية الحالية .

٢- الاهتمام بتعلم التلاميذ .

٣- الاهتمام بضبط الفصل .

كما يرى بعض المعلمين أنه لا توجد أسباب للتغيير إلى التدريس البنائي ؛ لأن طرقهم المستخدمة يبدو أنها جيدة لتلاميذهم ، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ أخذ ملاحظات واجتياز امتحانات ، كما أنهم يؤدون أداء جيدا في أوراق العمل ويكتبون أبحاثا جيدة فرادى أو مجموعات ويحققون درجات جيدة بالنسبة لأعمالهم [٧١، ص ١٠١].

٤- إستراتيجيات ونماذج التدريس البنائي[٨]

ظهرت العديد من النماذج والإستراتيجيات التدريسية التي أمكن من خلالها تحويل فكر وفروض النظرية البنائية إلى إجراءات تدريسية فعلية ، ومن أهم هذه النماذج والإستراتيجيات ما يلي ، انظر [٤٩ ؛ ٥٠ ؛ ٥٦ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢]:

- دورة التعلم .
- نموذج الشكل .
- النموذج الواقعي .
- نموذج التحليل البنائي .
- نموذج بوسنر وزملائه .

---

٨ لم تقدم الباحثة شرحا مفصلا لهذا الجانب لكفاية ووضوح ما ورد في المراجع المشار إليها .

- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة .
- نموذج التعلم البنائي .
- نموذج التدريس المفصل .

٥- التصورات البديلة

استخدم التربويون عدداً من المصطلحات للإشارة إلى الأفكار الشخصية التي يحملها المتعلمون حول موضوع ما ، ومن أكثر هذه المصطلحات شيوعاً : التصورات السابقة والقبلية Preconceptions ، والتصورات الخاطئة Mis conception ، والنظريات الشخصية Person theories ، والمعتقدات الساذجة Naive beliefs والمعتقدات الحدسية Intuitive beliefs ، والأخطاء Errors ، وخطأ الفهم Misundurstanding ، والصعوبات المفاهيمية Conseptual difficulties وصعوبات التلميذ Student difficulties ، والنظريات الساذجة Naive theories ، وأفكار ما قبل التعليم Pre-instructional ideas ، والتعميمات غير الصحيحة Incorrect generalizations ، والتصورات البديلة Alternative conceptions ، ويعد هذا المصطلح الأخير المفضل لدى التربويين ، وحل محل المصطلح الأصلي - التصورات الخاطئة - [٧٣] ، وبصفة عامة فإن هذه المصطلحات تستخدم للتمييز بين المعتقدات التي لدى المتعلم ، والأفكار التي تجد قبولاً لدى مجتمع العلماء بحيث تعبر هذه المصطلحات عن المعرفة التي يمتلكها المتعلم والمنبثقة من خبراته الشخصية والمختلفة عن الرؤية المنبثقة بواسطة العلماء [٦٢ ، ص ٥٧] .

ويشير Colburn [٦٥] و صبري [٦٠] إلى عدد من النقاط ينبغي أخذها بالاعتبار فيما يتعلق بالتصورات البديلة والتي تمثل الخصائص المميزة لها ، وهي :

- أن هذه التصورات البديلة تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم ؛ لأنها تتفق مع تصوره المعرفي وبنيته العقلية ، في حين لا تكون منطقية من وجهة نظر العلم ؛ لأنها تعارض التفسير العلمي.

- تتكون هذه التصورات لدى المتعلم قبل مروره بأية خبرات ، كما تتكون عند مروره بخبرات غير صحيحة واكتسابه لمعلومات غير دقيقة علميا .

- تحتاج هذه التصورات لوقت في بنائها ولا تتكون فجأة لدى المتعلم .

- التصورات البديلة تنمو وتستمر في نموها لدى المتعلم فيبني عليها مزيدا من الفهم الخاطئ والأفكار البديلة.

- تؤثر هذه التصورات نسبيا على تعلم المفاهيم الصحيحة وتعيق التعلم اللاحق.

- يتعدى تكون التصورات البديلة حواجز العمر والمستوى التعليمي ، والجنس ، والثقافة وغيرها من العوامل.

- تتكون التصورات البديلة لدى المتعلم من مصادر عديدة ، أهمها : تصورات المتعلم ذاته وخبرته السابقة ، وما يقدمه له المعلم من أفكار ومعلومات خاطئة ، أو ما يستخدمه المعلم من بعض التشبيهات والأمثلة التي تحمل أفكارا خاطئة عن غير قصد ، وما يشمله محتوى أي منهج من أفكار ومعلومات غير دقيقة ، أو غير ذلك من الأسباب.

- التصورات البديلة تكون عالقة بذهن المتعلم ، وتقاوم التغيير خصوصا بالطرق التدريسية التقليدية.

- معظم المتعلمين غير مدركين أو غير واعين للتصورات البديلة التي بحوزتهم إلا عندما يقومون باختبارها.

- تشخيص التصورات البديلة يمثل خطوة من خطوات تعديلها ، وفي هذا المجال فقد حدد Wandersee *et al.* [١٦] أهم أساليب تشخيص التصورات العلمية البديلة وهي :

- المقابلة الإكلينيكية .
- خرائط المفاهيم .
- أشكال فن .
- الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم .
- المحاكاة بالكمبيوتر .
- المناقشة في الفصل واستخدام الأسئلة المفتوحة .
- مهام ترابط الكلمات وفرزها .

- تساعد إستراتيجيات التعليم والتعلم غير التقليدية في تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين ، وقد أطلق على هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات التغير المفهومي ، مثل إستراتيجية التعارض المعرفي ، واستخدام التشبيهات ، والمناقشة والعروض العملية ، ونماذج التعليم البنائي العام ، بالإضافة إلى إستراتيجيات ما وراء العمليات المعرفية ، وإستراتيجية التجسير .

ومن واجب معلمي العلوم عند تطبيقهم لمبادئ البنائية أن يساعدوا المتعلمين لتغيير أفكارهم ، ولإحداث هذا التغيير ينبغي توافر أربعة شروط هي [٤٨] .

- عدم رضا المتعلم عن منظومته المعرفية ؛ لعدم قدرتها على تفسير الظاهرة التي يتعامل معها.
- وضوح التصور الجديد لديه بما يمكنه من ربطه في شبكة معلوماته السابقة .
- معقولية التصور الجديد عند الفرد وقناعته به .
- جدوى ذلك التصور ومكانته التفسيرية .

كما يضيف Colburn [٦٥] أن التغير المفاهيمي يحدث عندما :

- يكون المعلم والمتعلمون واعين بالمعرفة السابقة والمفاهيم الخاطئة والعلوم الحدسية .

- يصبح المتعلمون غير مقتنعين بمحدودية اعتقاداتهم الحدسية .

- يشترك المتعلمون في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد .

ويتابع Colburn كتاباته في هذا المجال بتشبيه التعلم بعملية القفز من سفينة إلى سفينة أخرى في وسط المحيط ، فالناس لن يقوموا بعملية القفز إلا (أ) : إذا كان هناك شيء ما خطأ في السفينة الأولى ، (ب): وكانت السفينة الجديدة أفضل من السفينة القديمة ، وبالمثل فإن المعتقدات التي لدى الأفراد تمثل أهمية بالنسبة لهم بحيث يقاومون المعرفة الجديدة ، وهذه المقاومة قد تعطي مظهرا آخر لمثال القفز ، حيث قد يفضل بعض الأفراد إصلاح سفينتهم القديمة على القفز إلى السفينة الجديدة ، بمعنى أن المتعلمين يحاولون تسوية Accommodate معتقداتهم الحالية أكثر من محاولتهم نبذها وتبني معتقدات أخرى .

ثانيا : الدراسات السابقة

تم تصنيف الدراسات والبحوث السابقة والتي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها وفق محورين هما :

١- الدراسات التي تناولت البنائية كمدخل للتدريس والممارسات التدريسية القائمة عليها

ومن أهم هذه الدراسات : دراسة Parson - Chatman [٧٤] التي أوضحت محاولات معلمي العلوم قبل الخدمة لتطبيق المدخل البنائي أثناء تدريسهم للعلوم في المرحلة الثانوية ، وقد اتضح من النتائج أن معظم معلمي العلوم قبل الخدمة قاوموا استخدام المدخل البنائي في تدريس العلوم ، كما اتضح أن معظم المعلمين الذين بدا أنهم

غيروا وجهة نظرهم فيما يتعلق بالتدريس البنائي لم يطبقوا ذلك في الجانب العملي . ودراسة Harwell & Anger [٧٥] التي توصلت إلى أنه على الرغم من أن معلمي العلوم يعبرون عن اتفاقهم مع البنى الأساسية للبنائية إلا أنه غالبا ما يتضح أن لديهم فهماً مشوشاً لفلسفة البنائية ، كما اتضح من النتائج أن تدريس العلوم يقوم على أساس نظام المعلم القائد أكثر من التعلم المتمركز حول المتعلم . ودراسة Cooper & Hirtle [٧٦] والتي اتضح من خلالها أن المتعلمين الذين يدرسون مقرر مدخل في الحاسب الآلي مستخدمين مبادئ المدخل البنائي استطاعوا تعلم المهارات الأساسية . ودراسة Greer *et al.* [٧٢] والتي هدفت إلى تطوير قائمة التدريس البنائي Constructivist teaching inventory (CTI) والتركيز على صدق الأداة وثباتها ، وتكونت الأداة من نموذجين ؛ أحدهما بطاقة ملاحظة اشتملت على أربعة محاور هي : التفاعل اللفظي ، إستراتيجيات التدريس ، أنشطة التعلم ، تقويم المنهج ، والنموذج الآخر عبارة عن تقرير ذاتي للمعلم ، وقد طبقت الأداة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ، واتضح من النتائج أن أداة (CTI) مناسبة لتقويم فاعلية التدريس البنائي. ودراسة Walker [٧٧] التي افترضت أن المتعلمين الذين يستخدم معلموهم بكثرة المدخل البنائي أو التعلم المتمركز حول المتعلم يكون الاحتمال كبيراً في حصولهم على إجابات صحيحة للفقرات التي تتعلق بفهم المفاهيم ، وقد دعمت النتائج هذه الافتراض . ودراسة Woolley & Woolley [٧٨] التي هدفت إلى تطوير أداة صادقة لقياس اعتقادات المعلمين حول التدريس المرتبط بنظريات التعلم السلوكي والبنائي ، وتوصلت الدراسة إلى اقتراح أداة تكونت من (٢٧) فقرة في أربعة محاور ، كما اتضح من الدراسة أن المتعلمين سلوكيون في بعض أوجه التدريس وبنائيون في الأوجه الأخرى .

٢- دراسات تناولت التصورات العلمية البديلة واستخدام المدخل البنائي في تعديلها

ومن أهم هذه الدراسات : دراسة درايفر [٧٩] التي أوضحت أن التلاميذ من سن (١٤ - ١٥ سنة) لديهم تصورات بديلة حول مفهوم المول. ودراسة Lawrenze [٨٠] التي أوضحت أن كلا من تلاميذ ومعلمي المرحلة الابتدائية لديهم تصورات بديلة حول مفهوم صدأ الحديد ، وأنهم يتصورون أن وزن الصدأ يكون أقل من وزن الحديد الذي تكون منه عندما يتحد الحديد مع الأكسجين . ودراسة Furiomass *et al.* [٨١] التي أوضحت أن التلاميذ من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي لديهم تصورات بديلة حول كتلة أو وزن الهواء . ودراسة Peterson & Treagust [٨٢] التي توصلت إلى أن نصف تلاميذ الصف الثالث الثانوي التبست عليهم العلاقة بين السالبية الكهربائية للذرات والميل لتكوين جزيء قطبي . ودراسة Anderson [٨٣] التي أوضحت أن التلاميذ من الصف السادس الابتدائي وحتى الأول الثانوي لديهم تصورات بديلة حول مفاهيم الذرات والجزيئات . ودراسة Sander [٨٤] التي أوضحت أن معلمي العلوم يخلطون بين عملية التنفس وعملية تبادل الغازات ، ودراسة تايه [٨٥] التي أوضحت أن كثيرا من الطلاب لا يعرفون مصير الأكسجين الذي ينتهي إليه أثناء مجراه في الشرايين ، أو المصدر لثاني أكسيد الكربون الساري في الأوردة . ودراسة Songer & Minzes [٨٦] التي توصلت إلى أن الطلاب لديهم تصورات بديلة حول مفهوم عملية التنفس ، وأنهم يتصورون أن الأكسجين يلفظ خارج الأنسجة ، وأن الأكسجين يزود الأعضاء بالهواء الجيد ليجعلها ترتاح ، وأن طاقة الجسم تأتي من الفيتامين ، وأن وظيفة الدم تقتصر على نقل الأكسجين ، وأنه ليس للدم علاقة بنقل الجلوكوز . ودراسة سرحان [٨٧] التي توصلت إلى أن الطلاب من الصف السابع

وحتى العاشر لا يفرقون بين عملية توهج المعادن وعملية احتراق المواد العضوية ، وأنهم يرون أن عملية الاحتراق تشابه عملية التبخر (تغير فيزيائي). ودراسة الكيلاني [٨٨] ، التي توصلت إلى أن الطلاب المعلمين لديهم تصورات خاطئة حول مفهوم التنفس ، وأنهم يتصورون أن عملية الشهيق والزفير هي عملية منفصلة عن عملية احتراق الجلوكوز في الخلية . ودراسة زيتون [٧٣] التي توصلت إلى وجود تصورات بديلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية حول مفاهيم (الكتلة ، التفاعل الكيميائي ، السحاب ، زرقة السماء ، دوران الإلكترون ، البرق ، الحرارة ، درجة الحرارة ، قوس قزح ، الانصهار ، انكسار الضوء ، السراب ، الحركة الموجهة ، ألوان الطيف ، الانتحاء) .

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت استخدام المدخل البنائي في تعديل التصورات العلمية البديلة ، فمن أهمها : دراسة Trumper [٨٩] التي اقترحت استخدام المدخل البنائي لتعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية والجامعية حول مفهوم الطاقة ، ودراسة مصطفى [٩٠] التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية بنائية مقترحة في تعديل التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حول مفاهيم المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة . ودراسة زيتون [١٩] التي اتضح من خلالها فاعلية إستراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة حول مفاهيم القوة والحركة لدى طلاب الصف الأول الثانوي . ودراسة عبدالباقي [٩١] التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التعليم والتعلم البنائي (دورة التعلم) في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ودراسة صبري و تاج الدين [٦٠] التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة.

تعقيب على الدراسات السابقة

من العروض السابقة للبحوث والدراسات يتضح الاهتمام بإكساب المعلمين مفاهيم ومبادئ البنائية وتطبيق المدخل البنائي في التدريس ، كما اتضح أن معلمي العلوم يقاومون استخدام المدخل البنائي وأن لديهم فهما مشوشا للفلسفة البنائية ، كذلك يتضح الاهتمام الحديث - على حد علم الباحثة - بتقويم ممارسات التدريس البنائي وتصميم أداة لهذا الغرض كما في دراسة *Greer et al.* [٧٢] ، إلا أن هذه الأداة صممت لمعلمي المرحلة الابتدائية ، وتناولت جوانب متعددة (البيئة الصفية ، وإستراتيجيات التدريس ، وأنشطة التعلم ، وتقويم المنهج) في حين أن الدراسة الحالية قد صممت أداة عامة لتقويم ممارسات التدريس البنائي يمكن استخدامها في تقويم ممارسات التدريس البنائي في جميع التخصصات والمراحل .

كذلك فإنه يتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات الاهتمام بتشخيص التصورات العلمية البديلة ، وندرة الدراسات التي تناولت مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، حيث لم تحصل الباحثة إلا على دراسات قليلة تناولت مفاهيم (صدأ الحديد - الاحتراق - التنفس) على الرغم من أهمية هذه المفاهيم باعتبارها مفاهيم أساسية للتعلم اللاحق في هذا المجال . كذلك اتضح فاعلية استخدام المدخل البنائي في تعديل التصورات العلمية البديلة .

وعلى الرغم من استفادة الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وبعض الإجراءات الميدانية ، إلا أنه لم توجد دراسة - في حدود علم الباحثة - تناولت اقتراح نموذج لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية وقياس فاعليته في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم ، وأثر ذلك في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، مما قد يمثل إضافة للدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية.

فروض البحث

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة يفترض البحث الحالي ما يلي :

أولا : الفروض التجريبية

- يؤدي النموذج المقترح إلى تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم .
- تؤدي الممارسات التدريسية البنائية إلى تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية.

ثانياً : الفروض الإحصائية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (< ٠٥. ,) بين متوسطي درجات معلمات العلوم قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (< ٠٥. ,) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية .

إجراءات البحث

تمت الإجابة عن تساؤلات البحث من خلال الإجراءات التالية :

١- تحديد أهم مفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والخاص بتحديد أهم مفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم ، قامت الباحثة بإعداد قائمة شملت هذه المفاهيم وتم اشتقاق هذه المفاهيم من مصادر متعددة، من أهمها :

الكتب والدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت البنائية، [٩] وآراء الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي. ثم عرضت القائمة على عينة قوامها (١٠) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي في صورة استطلاع رأي على مقياس متدرج من ثلاثة مستويات تحدد درجة الأهمية، هي (مهم، قليل الأهمية، غير مهم) ثم قسمت المفاهيم إلى ثلاث مراتب على حسب أوزانها النسبية تمهيدا لاختيار المفاهيم التي حققت المراتب الأولى من الأهمية، وقد كان من نتائج ذلك: حصول مفهوم واحد على المرتبة الثالثة، وثلاثة مفاهيم على المرتبة الثانية، وبقية المفاهيم على المرتبة الأولى، وقد اختارت الباحثة مفاهيم المرتبتين الأولى والثانية (نظرا للعلاقة بين هذه المفاهيم) كإجابة للسؤال الأول للبحث ولتكون محور التركيز في النموذج المقترح.[١٠]

٢- تحديد الممارسات التدريسية البنائية Constructivism teaching practices

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والخاص بتحديد قائمة الممارسات التدريسية البنائية، والتي في ضوئها تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم فاعلية النموذج المقترح في تنميتها، فقد اعتمد على ما يلي:

أ) قيام الباحثة بما يلي:

- مراجعة الكتابات والدراسات السابقة التي تناولت التدريس البنائي وخصائص وأدوار المعلم البنائي، انظر المراجع [٥٧ ؛ ٦٦ ؛ ٧٠ ؛ ٧١ ؛ ٧٢ ؛ ٧٦].
- فحص إستراتيجيات ونماذج التدريس البنائي من حيث مفهومها ومراحلها وإجراءاتها لاستخلاص الأداءات المشتركة التي ينبغي أن يمارسها المعلم عند استخدامه

---

٩ انظر قائمة المراجع.

١٠ ملحق رقم ٢.

لهذه النماذج في التدريس ، انظر المراجع [١٩ ؛ ٢٨ ؛ ٤٦ ؛ ٤٩ ؛ ٥٠ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢] في قائمة المراجع .

• مراجعة الكتابات حول مبادئ التعلم البنائي والاختلافات بين النموذجين البنائي والموضوعي في التعليم المعرفي، انظر المراجع [٥١ ؛ ٦٠ ؛ ٦٢] في قائمة المراجع.

ب) من خلال ما سبق أمكن إعداد قائمة ممارسات التدريس البنائي والتي اشتملت على (٥٠) عبارة تمثل كل منها أداء يمارسه المعلم عند التدريس وفق المنظور البنائي .

ج) تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي فيها ، وكانت ملاحظاتهم كالتالي :

• رأى بعض المحكمين وجود تكرار لبعض العبارات ، وترتب على ذلك حذف العبارات المكررة .

• رأى بعض المحكمين أن بعض العبارات يصعب قياسها كالعبارات المتعلقة بالنواحي الوجدانية ، على سبيل المثال (يتقبل المعلم أخطاء المتعلمين واختلافاتهم)، مما تطب إعادة صياغة بعض هذه العبارات وحذف بعضها الآخر .

• رأى بعض المحكمين إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً .

• رأى بعض المحكمين إعادة ترتيب العبارات .

وبإجراء التعديلات أمكن الخروج بقائمة الممارسات التدريسية البنائية ، حيث تضمنت (٤٠)عبارة .

د) إعداد بطاقة الملاحظة

وقد مرت عملية بناء بطاقة الملاحظة بالمراحل التالية :

• *تحديد الهدف من البطاقة :* تهدف البطاقة إلى التعرف على مستوى أداء معلمات العلوم للممارسات التدريسية البنائية تمهيداً لقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية تلك الممارسات .

• *عناصر بطاقة الملاحظة :* تم تحديد عناصر بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة الممارسات التدريسية البنائية التي تم التوصل إليها سابقا .

• *وضع الصورة المبدئية للبطاقة :* اشتملت البطاقة على (٤٠) عبارة تمثل الممارسات التدريسية البنائية مصوغة بحيث يمكن ملاحظتها أثناء قيام المعلم بالتدريس .

• *التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة :* تم تحديد خمسة مستويات من الأداء كما يلي :

تؤدي الممارسة بدرجة ممتازة	(٤)
تؤدي الممارسة بدرجة جيدة جدا	(٣)
تؤدي الممارسة بدرجة جيدة	(٢)
تؤدي الممارسة بدرجة مقبولة	(١)
لا تؤدي الممارسة	صفر

وبذلك تصبح الدرجة القصوى للبطاقة (١٦٠) درجة .

• *أسلوب تسجيل الملاحظة :* وذلك بوضع علامة (✔) أمام الممارسة التي تؤديها المعلمة على أن يكون ذلك في إحدى خانات تقدير مستوى الأداء .

• *تعليمات بطاقة الملاحظة :* تضمنت البطاقة بيانات خاصة بالمعلمة ، وهي :

اسم المدرسة : ....

اسم المعلمة : ....

السنة الدراسية : ....

الصف : ....

عنوان الدرس : ....

• *صدق بطاقة الملاحظة* : تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة المحكمين الذين سبق عرض قائمة الممارسات التدريسية البنائية عليهم، وقد أفاد المحكمون بسلامة صياغة العبارات وترتيبها وإمكانية استخدام البطاقة لملاحظة الممارسات التدريسية البنائية.

• *ثبات بطاقة الملاحظة* : تم حساب ثبات البطاقة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين، حيث قامت الباحثة وإحدى الزميلات بملاحظة عينة عشوائية تتكون من (٦) معلمات علوم في المرحلة المتوسطة ، وبتفريغ البطاقات المزدوجة أمكن التوصل إلى حساب مرات الاتفاق والاختلاف ومن ثم حساب معامل الثبات الذي يتراوح بين [٨٠,٠- ٩١,٠] ، مما يدل على ثبات البطاقة.

• *الصورة النهائية للبطاقة* :[11] اشتملت البطاقة في صورتها النهائية على (٤٠) عبارة تمثل الممارسات التدريسية البنائية .

٣- إعداد النموذج المقترح

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والخاص بإعداد النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية ، فقد تم ذلك وفق ما يلي :

- *الهدف من النموذج* : يهدف النموذج إلى توضيح المراحل التي سيتم من خلالها تعليم البنائية ونماذجها التدريسية .

- *إعداد النموذج* : اعتمدت الباحثة في إعدادها للنموذج على الخطوط العريضة التي تعبر عن ملامح البنائية ، وذلك وفق الأسس التالية :

• تأكيد نشاط المتعلم واكتشافه للمعرفة ، بحيث يبني المتعلم المعرفة بنفسه.

• أن يسعى المتعلم إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها ، أو تجيب عن أسئلة محيرة ، أو ترضي نزعة داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما .

---

١١ ملحق رقم ٣.

- أن يتضمن التعلم عملية تفاوض اجتماعي - أخذ ورد - بين المتعلم والآخرين.
- الاهتمام بالخلفية المعرفية للمتعلم التي تعد شرطاً أساسيا لبناء التعلم ذي المعنى.
- توفير الخبرات التي قد يترتب عليها إبداع منظومات معرفية جديدة أو تعديلها أو تحقيق فهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات المحددة ، مع التركيز على المعرفة الإجرائية Procedural knowledge التي تتعلق بمعرفة كيف Knowing how . حيث لا يكتفي في الدراسة الحالية بإكساب الخلفية المعرفية المتعلقة بالبنائية ونماذجها التدريسية ، بل يتم تجاوز ذلك إلى تعلم كيف يتم التدريس وفق مبادئ البنائية.

في ضوء ما سبق تم إعداد النموذج المقترح كما هو موضح بالشكل رقم ٢.

ويمكن توضيح مراحل النموذج كما يلي :

- *تحديد المفاهيم المراد تعليمها* : وقد تم ذلك عند إجابة السؤال الأول من أسئلة البحث ، ملحق (٢) .

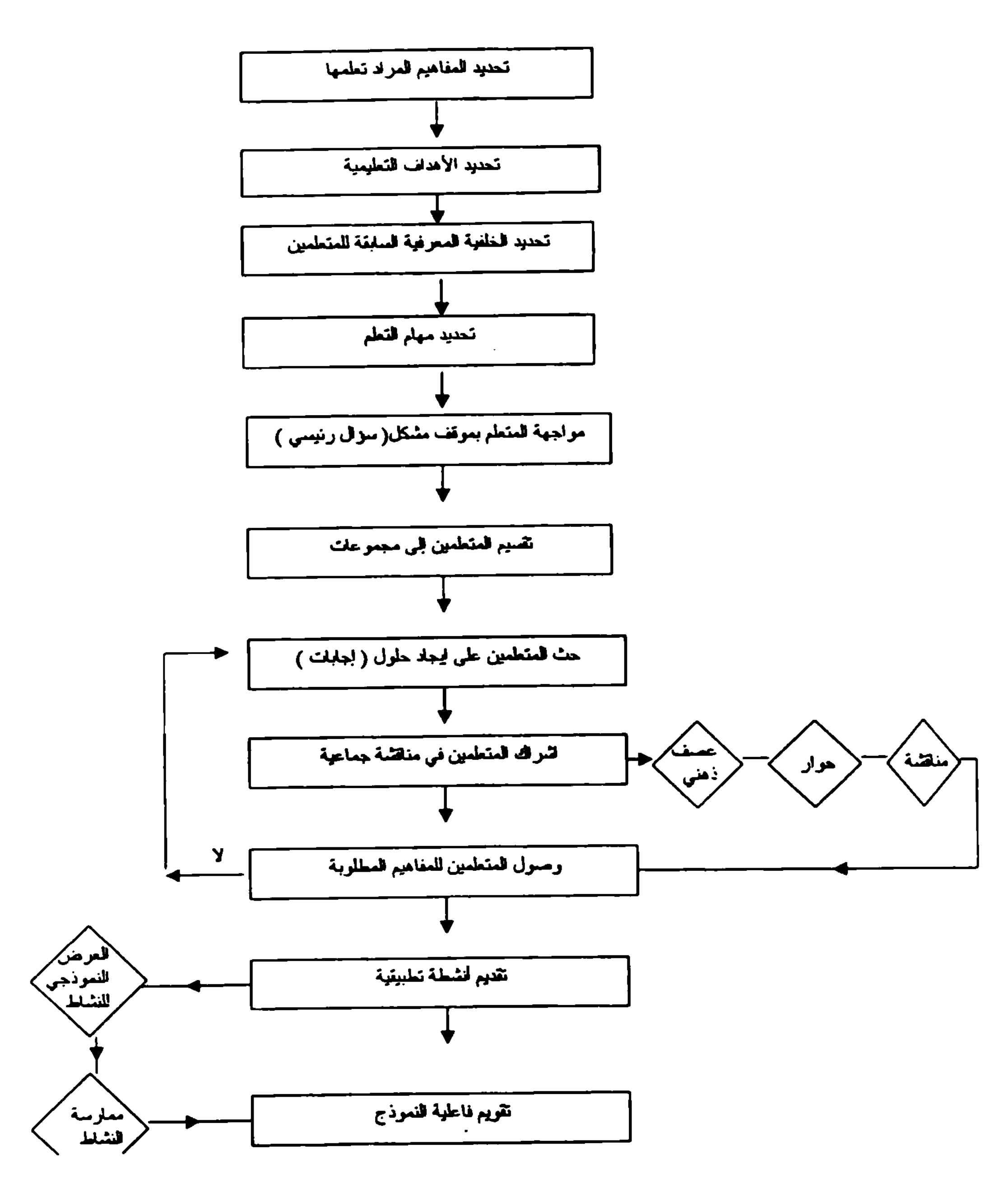
- *تحديد الأهداف التعليمية* : وقد تمت صياغة أهداف تتعلق بكل مفهوم من المفاهيم السابق تحديدها في الخطوة السابقة ، وترتبط بفهم المتعلم لهذه المفاهيم .

-*تحديد الخلفية المعرفية* لدى المتعلم حول كل مفهوم من المفاهيم من خلال طرح أسئلة مفتوحة تتعلق بتلك المفاهيم .

-*تحديد مهام التعلم* : وذلك في ضوء الأهداف التعليمية والخلفية السابقة للمتعلمين.

-*مواجهة المتعلم بموقف مشكل*: وذلك من خلال طرح سؤال رئيس يستثير أفكار المتعلمين حول كل مفهوم.

-*تقسيم المتعلمين إلى مجموعات* حيث تكونت كل مجموعة من أربعة أفراد.



شكل رقم ٢. النموذج المقترح لتعليم البنائية.

- *حث المتعلمين على إيجاد حلول* : عن طريق الرجوع إلى المراجع والدراسات ، والاطلاع على نماذج للخطط التدريسية مصممة وفق النماذج التدريسية البنائية .

- *إشراك المتعلمين في مناقشة جماعية* : تهدف إلى إجراء تفاوض اجتماعي بين المتعلمين وذلك من خلال المناقشة أو الحوار أو استخدام أسلوب العصف الذهني.

- *وصول المتعلمين للمفاهيم المطلوبة* : ويتم التحقق من ذلك من خلال طرح الأسئلة ومناقشة المتعلمين في المفاهيم التي توصلوا إليها ، وإذا تبين عدم وصولهم لذلك ، فيتم حثهم على البحث عن الإجابات مرة أخرى .

- *تقديم أنشطة تطبيقية* تهدف إلى مساعدة المتعلم على تعميم أفكاره التي توصل إليها من عملية بناء معلوماته ، في حل مشكلات ومواقف جديدة . كما تهدف هذه المرحلة إلى تحقيق المعرفة الإجرائية والمتعلقة بكيفية التدريس وفق نماذج البنائية وتتمثل الأنشطة التطبيقية الخاصة بها بتقديم المعلم لعرض نموذجي للتدريس ثم حث المتعلم على ممارسة التدريس .

- *تقويم فاعلية النموذج* وذلك من خلال استخدام بطاقة الملاحظة الخاصة بالممارسات التدريسية البنائية في مواقف التدريس الفعلية .

٤- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والخاص بتحديد التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية ، فقد تم ذلك وفق ما يلي :

أ) إجراء تحليل محتوى موضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لتحديد قائمة المفاهيم العلمية المتضمنة فيها ، حيث أجرت الباحثة عملية التحليل مرتين تفصل بينهما فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع ، وبحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين وجد أنها تساوي ٩٨,. وهي نسبة عالية .

ب) إعداد قائمة بعبارات المعرفة العلاقاتية Propositional knowledge statements لقائمة المفاهيم العلمية التي سبق الوصول إليها ، حيث إن بعض المفاهيم عرضت في الكتاب المدرسي دون تقديم تعريف لها ، أو تقديم تعريف غير دقيق علميا ، ولإعداد قائمة عبارات المعرفة العلاقاتية فقد اعتمدت الباحثة على عدد من المراجع العلمية ، ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق محتواها.[١٢]

ج) تحديد قائمة المفاهيم التي قد تصاحبها تصورات بديلة من قبل طالبات الصف الأول المتوسط ، وفي سبيل ذلك فقد تم تزويد عينة من معلمات العلوم في مدينة الرياض (٢٠ معلمة) مارست تدريس العلوم للصف الأول المتوسط لفترة لا تقل عن خمس سنوات بقائمة عبارات المعرفة العلاقاتية ثم توجيه سؤال مفاده :

ما المفاهيم التي تتعلق بموضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، والتي ترين أن طالبات الصف الأول المتوسط لا يمتلكن حولها معلومات تتفق مع التفسير العلمي الصحيح ؟

مثال : عند سؤال طلاب المرحلة المتوسطة عن مفهوم كمية الحرارة ودرجة الحرارة

الإجابة : كمية الحرارة ودرجة الحرارة مترادفتان ، والحرارة مادة وليست طاقة ، وهي ثابتة لا تتغير بتغير كتلة الجسم ، كما أنها تنساب من جسم لآخر . (على الرغم من دراستهم لوحدتي المادة والطاقة ، إذ إن كمية الحرارة في جسم ما هي مجموع الطاقة التي تمتلكها جزيئات الجسم ، أما درجة الحرارة فهي درجة السخونة أو البرودة التي يكون عليها الجسم).

هذا وقد تولت الباحثة الالتقاء بالمعلمات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢١هـ ، وتجميع البيانات من خلال المقابلة الشخصية والتقرير المكتوب في كل لقاء ، ومن خلال ذلك أمكن تحديد قائمة من عشرة مفاهيم هي : (التغير الكيميائي ،

---

١٢ ملحق رقم ٤ قائمة العبارات العلاقاتية حول المفاهيم التي شملتها الدراسة ، والمراجع العلمية .

الاحتراق ، الصدأ ، التغير الحيوكيميائي ، تخثر الدم ، التنفس ، الهضم ، المادة ، الحرارة ، الطاقة) .

د) لتحديد التصورات البديلة حول المفاهيم السابقة ، فقد قامت الباحثة بإعداد اختبار خاص لذلك وتطبيقه مبدئيا وفق الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار ، يهدف الاختبار إلى تشخيص التصورات البديلة لدى طالبات الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية التي سبق تحديدها في الخطوة السابقة ، تمهيدا لتحديد مستوى الطالبات في اختبار التصورات البديلة.

- صياغة مفردات الاختبار ، تمت صياغة مفردات الاختبار بنظام البدائل الاختيارية ، حيث وضع لكل مفردة أربعة بدائل ، بينها بديل واحد صحيح ، أما باقي البدائل فتمثل تصورات خاطئة حول المفهوم الذي تقيسه المفردة ، وقد اعتمدت الباحثة في تحديد هذه البدائل على ما يلي :

- الاستفادة من خبرة الباحثة في مجال الإشراف على التربية العملية لعدة سنوات ، وحضورها لدروس العلوم التي تتناول المفاهيم موضع الدراسة ، وتدوينها لعدد من التصورات البديلة التي تمتلكها الطالبات حول تلك المفاهيم.
- الاستفادة من بعض الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.
- قيام الباحثة بإجراء مقابلات مع عدد من طالبات الصف الأول المتوسط (٢٠) طالبة عقب دراستهن لموضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١هـ ، وشملت المقابلة أسئلة مفتوحة النهاية open - ended ، وبتحليل إجابات الطالبات أمكن التعرف على تصوراتهن البديلة حول تلك المفاهيم.

ومن خلال الخطوات السابقة أمكن التوصل إلى قائمة بالتصورات البديلة المتوقعة حول تلك المفاهيم.

وللوصول بالاختبار إلى أعلى درجات الدقة والكفاءة في قياس مستوى فهم الطالبات العميق للمفاهيم موضع الدراسة ، و تحديد أسباب ومبررات اختيار الطالبات للبدائل الخاطئة ، فقد عمدت الباحثة إلى تزويد كل مفردة من مفردات الاختبار بجزء مفتوح ، يطلب فيه من كل طالبة تعليل اختيارها لإجابة كل سؤال .

• *الصورة الأولية للاختبار*: شملت الصورة الأولية للاختبار جزءا خاصا بالبيانات الشخصية للطالبات عينة البحث ، تلا ذلك تعليمات الإجابة عن الاختبار ، ثم مفردات الاختبار التي بلغ عددها (١٠) مفردات ، لكل منها أربعة بدائل اختيارية ، تبع هذه البدائل جزء مفتوح تكتب فيه الطالبة تعليل إجابتها التي تختارها لكل سؤال.

• *نظام التقدير الكمي للاختبار*: لتقدير درجات الطالبات في الاختبار ، تم اتباع نظام يعطي الطالبة (درجة واحدة) عند اختيارها الإجابة الصحيحة ، ودرجة واحدة عند تعليلها الإجابة المختارة تعليلا صحيحا ، ويعطيها صفرا عند اختيارها بديلا خاطئا ، وعند تعليل اختيارها تعليلا خاطئا أو عدم تعليل الإجابة الصحيحة ، علما بأن تعليل الإجابة يعتمد أساسا على اختيار الإجابة الصحيحة ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار تساوي عدد مفرداته مضروبا في (٢)، أي تساوي (٢٠) درجة.

• *ضبط الاختبار* : *تم ضبط الاختبار بعرضه في صورته الأولية على عدد من* المحكمين من أساتذة الكيمياء والأحياء والمناهج وطرق تدريس العلوم ، حيث قدر صدق المحتوى من خلال مقابلة أسئلة الاختبار بعبارات المعرفة العلاقاتية لتحديد مدى قياس السؤال للمحتوى الممثل بعبارات المعرفة العلاقاتية للمفاهيم العشرة ، وهل مستوى السؤال يناسب طالبات الصف الأول المتوسط ، وقد أفاد المحكمون بتمثيل الأسئلة للمحتوى ومناسبتها لمستوى الطالبات. كما تم التأكد من ثبات الاختبار بتجريبه مبدئيا على عينة محدودة لم تتعد (٣٥) طالبة ، وبحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة

ألفاكرونباخ بلغ معامل الثبات (٨٧,.) وهي قيمة تدل على الثقة في ثبات الاختبار . وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.[١٣]

• *تطبيق الاختبار* : تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة قوامها (٢٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط (مقسمة إلى مجموعتين ، تجريبية (١٢٠) طالبة وضابطة (١٢٠) طالبة)، في مدرستين من مدارس مدينة الرياض اختيرتا بطريقة عشوائية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٢هـ، حيث تم التطبيق بمساعدة بعض معلمات العلوم . وفي ضوء نتائج التطبيق تم حساب المتوسطات الحسابية، وتكرارات الإجابات (البدائل الاختيارية) التي تحمل أفكارا بديلة بين الطالبات (عينة البحث)، كما تم حساب النسب المئوية لتلك التكرارات . انظر الجزء الخاص بنتائج البحث.

٥- للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والخاص بقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية ، فقد تم تطبيق النموذج المقترح على جميع طالبات الدبلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام للتربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٢هـ، ويبلغ عددهن (١٢) معلمة ، كما تم تطبيق أداة البحث (بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي) قبليا وبعديا على أفراد العينة (معلمات العلوم) حيث تم ملاحظة كل معلمة في مواقف تدريسية فعلية لمدة ثلاث مرات بحيث تصبح درجة الملاحظة لكل معلمة هي متوسط مجموع درجات الأداء في المرات الثلاث، تمهيدا لإجراء العمليات الإحصائية التي يتحدد في ضوئها مدى فاعلية النموذج المقترح في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم . انظر الجزء الخاص بنتائج البحث.

٦- للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والخاص بتحديد أثر الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية

---

١٣ ملحق رقم ٥ .

والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، فقد قامت عينة من معلمات العلوم (٨ معلمات) اللاتي طبق عليهن النموذج المقترح بتدريس موضوعات التغيرات الكيميائية والحيو كميايئية للعينة التجريبية من طالبات الصف الأول المتوسط ، والبالغ عددهن (١٢٠) طالبة باستخدام ممارسات التدريس البنائي ، وذلك في الأسبوعين العاشر والحادي عشر من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٢هـ . وقد بلغ عدد الحصص (١٠) حصص دراسية بواقع حصة لكل مفهوم ، كما تم تدريس المجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول المتوسط والبالغ عددهن (١٢٠) طالبة ، موضوعات التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية وفق الطريقة المعتادة من خلال المناقشة والعروض العلمية من قبل نفس معلمات العلوم القائمات بتدريس المجموعة التجريبية ، هذا وقد تم تطبيق أداة البحث (اختبار التصورات البديلة) على عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) قبليا وبعديا تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية التي يتحدد في ضوئها مدى فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . انظر الجزء الخاص بنتائج البحث .

نتائج البحث

أسفرت المعالجات الإحصائية[١٤] لنتائج تطبيق أدوات البحث عن التالي :

١- لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (<٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات قبليا وبعديا في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية ، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت ، وبيان ذلك كما في الجدول رقم ١ .

---

١٤ أجريت المعالجات الإحصائية في مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .

جدول رقم ١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات المعلمات في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية.

التطبيق	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	١٢	٢٣ ,٣	١٠ ,٢	٤٠ ,٢	دالة عند مستوى
البعدي		١٢٦ ,١	٥ ,٩		,٠١

- الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة = ١٦٠ درجة .

يتضح من الجدول رقم ١ وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً عند مستوى (٠١,.) ، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (٣, ٢٣) مما يدل على وجود فرق في الممارسات التدريسية البنائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وهذا الفرق عائد إلى استخدام النموذج المقترح . يرفض الغرض الإحصائي الأدلة للبحث .

ولقياس فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية ، فقد تم حساب كل من نسبة الكسب المعدل لبليك ومربع إيتا (n^2) وحجم التأثير (d) ، وذلك كما في الجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢. نسبة الكسب المعدل ، وقيمة مربع إيتا (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها .

نسبة الكسب المعدل	قيمة n^2	قيمة (d)
١ ,٤	,٨	٣ ,٩

يتضح من الجدول رقم ٢ أن نسبة الكسب المعدل لبلاك ٤, ١ ، مما يعني أن النموذج المقترح على درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية ممارسات التدريس البنائي ، حيث اقترح بلاك حدّاً أدنى لنسبة الكسب المعدل هي ٢, ١ ، الخراشي [٩٢]، كما يتضح من الجدول رقم ٢ أن حجم تأثير العامل المستقل(النموذج المقترح) على العامل التابع

(الممارســـــات التدريسية البنائية) كبير ؛ نظرا لأن قيمة (d) أعلى من ٨, ٪ Kiess, ، ٩٣ ، ص ٤٤٨].ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن ٨, ٪ من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل ، والذي سبق إثبات أنه ذو أثر كبير عليه .

٢- لتحديد مستوى الطالبات في اختبار التصورات البديلة ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار ، وبيان ذلك كما في الجدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات طالبـــات المجموعتـــين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة .

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التجريبية	١٢٠	٨, ٤	٩, ١	٢٤٪
الضابطة	١٢٠	٧, ٤	٨, ١	٥, ٢٣٪

يتضح من الجدول رقم ٣ الانخفاض الشديد في مستوى صحة تصورات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية في التطبيق القبلي للاختبار ، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٨, ٤) بنسبة مئوية قدرها (٢٤٪) من الدرجة النهائية للاختبار التي تبلغ (٢٠) درجة ، ويلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧, ٤) بنسبة مئوية قدرها (٥, ٢٣٪) من الدرجة النهائية للاختبار .

ويوضح الجدول رقم ٤ التصورات البديلة التي تمتلكها طالبات الصف الأول المتوسط حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية لأسئلة الاختبار .

جدول رقم ٤ . التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة .

السؤال	أ		ب		جـ		د	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	١٠	٤,٢	١٦٤	٦٨,٣	٥٤	٢٢,٥	١٢	٥
٢	١٤٩	٦٢,١	٣٥	١٤,٦	١٣	٥,٤	٤٣	١٧,٩
٣	٢٣	٩,٦	١٧	٧,١	٥٧	٢٣,٨	١٤٣	٥٩,٦
٤	١٤٠	٥٨,٣	٤٠	١٦,٧	٣٠	١٢,٥	٣٠	١٢,٥
٥	٢٩	١٢,١	١٥١	٦٢,٩	٤٠	١٦,٧	٢٠	٨,٣
٦	٧	٢,٩	٢٥	١٠,٤	٦	٢,٥	٢٠٢	٨٤,٢
٧	٢٠	٨,٣	١٣	٥,٤	١٩٧	٨٢,١	١٠	٤,٢
٨	١٧٣	٧٢,١	١٥	٦,٣	٢٧	١١,٣	٢٥	١٠,٤
٩	٢٢	٩,٢	١٧	٧,١	١٧	٧,١	١٨٤	٧٦,٧
١٠	٥٣	٢٢,١	١٥٧	٦٥,٤	١٣	٥,٤	١٧	٧,١

من الجدول رقم ٤ يمكن تحديد البديل الذي اختارته أكبر نسبة من الطالبات لكل سؤال من أسئلة الاختبار وذلك كما في الجدول رقم ٥.

جدول رقم ٥ . البديل الأكثر اختيارا من قبل الطالبات لكل سؤال من أسئلة الاختبار

م	البديل	النسبة المئوية
١-	البديل (د) في السؤال (٦)	٨٤,٢
٢-	البديل (جـ) في السؤال (٧)	٨٢,١
٣-	البديل (د) في السؤال (٩)	٧٦,٧
٤-	البديل (أ) في السؤال (٨)	٧٢,١
٥-	البديل (ب) في السؤال (١)	٦٨,٣
٦-	البديل (ب) في السؤال (١٠)	٦٥,٤
٧-	البديل (ب) في السؤال (٥)	٦٢,٩

تابع جدول رقم ٥.

م	البديل	النسبة المئوية
٨-	البديل (أ) في السؤال (٢)	٦٢ ,١
٩-	البديل (د) في السؤال (٣)	٥٩ ,٦
١٠-	البديل (أ) في السؤال (٤)	٥٨ ,٣

يلاحظ من الجدول رقم ٤ الانخفاض الشديد في نسبة الطالبات اللاتي اخترن البديل الصحيح لكل سؤال حيث بلغت أعلى نسبة للبديل (جـ) في السؤال (٥) ٧, ١٦٪ ، مما يدل على أن معظم الطالبات لديهن تصورات بديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، مع العلم أن معظم الطالبات لم يجبن عن الشق الثاني للسؤال ، والبعض الآخر قدم تعليلاً خاطئاً ، الأمر الذي يشير إلى أن اختيار البديل الصحيح كان عن طريق التخمين وليس الفهم الصحيح.

كما يتضح من الجدول رقم ٥ أن معظم الطالبات قد اخترن بديلاً معيناً لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، حيث تراوحت نسبة اختيار الطالبات لهذا البديل بين (٣, ٥٨٪ - ٢, ٨٤٪) ، مما يدل على أن معظم الطالبات تشيع لديهن تصورات بديلة متماثلة حول المفاهيم موضع الدراسة ، فقد حصل البديل (د) في السؤال السادس على أعلى نسبة اختيار (٢, ٨٤٪) ، ويتعلق هذا السؤال بمفهوم التنفس ، حيث أوضحت الطالبات أن دخول الأكسجين إلى الجسم ينتج عنه زيادة وزن الجسم ، و لم تختر سوى نسبة ضئيلة (٤, ١٠٪) من الطالبات البديل الصحيح الذي يتمثل في أن عملية التنفس ينتج عنها إنتاج الطاقة التي يحتاجها جسم الكائن الحي . وحصل البديل (جـ) في السؤال (٧) على نسبة (١, ٨٢٪) حيث أوضحت الطالبات أن الاستفادة من الطعام تتم بمجرد وصوله إلى المعدة ، مما يدل على عدم الفهم الصحيح لعملية الهضم . وحصل البديل (د) في السؤال (٩) على نسبة (٧, ٧٦٪) ، حيث أوضحت

الطالبات أن كمية ودرجة حرارة الإبرة المتوهجة أكبر من كمية ودرجة حرارة الغلاية المملوءة بالماء المغلي ، مما يدل على عدم فهم الطالبات لمفهومي كمية الحرارة ودرجة الحرارة . وحصل البديل (أ) في السؤال (٨) على نسبة (٧٢,١ ٪)، حيث أوضحت الطالبات أنه عند تفريغ زجاجة عصير من محتوياتها فإنها تصبح فارغة تماما ، وهذا يدل على عدم فهم الطالبات لمفهوم المادة ، وحصل البديل (ب) في السؤال (١) على نسبة (٦٨,٣ ٪)، حيث أوضحت الطالبات أن احتراق السكر هو تغير فيزيائي، ويوضح ذلك عدم فهم الطالبات لمفهوم التغير الكيميائي. وحصل البديل (ب) في السؤال (١٠) على نسبة (٦٥,٤ ٪)، حيث أوضحت الطالبات أن أحمد يستهلك طاقة مساوية لما يستهلكه محمد وذلك قياسا على تساوي المسافة رغم اختلاف الأوزان التي يرفعها كل من أحمد ومحمد . وحصل البديل (ب) في السؤال (٥) على نسبة (٦٢,٩ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أن النزف يتوقف قليلا بعد تطهير الجرح ومرور فترة وجيزة ، مما يدل على عدم فهم الطالبات لمفهوم تخثر الدم .وحصل البديل (أ) في السؤال (٢) على نسبة (٦٢,١ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أن فتيل الشمعة بعد الاحتراق يشبه تماما خواص الفتيل قبل الاحتراق ، مما يمثل عدم فهم مفهوم الاحتراق . وحصل البديل (د) في السؤال (٣) على نسبة (٥٩,٦ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أن صدأ الحديد هو تكون مادة جديدة فوق المسمار مع بقاء خواص الحديد ،وهذا يمثل فهما خاطئا لمفهوم صدأ الحديد . وحصل البديل (أ) في السؤال (٤) على نسبة (٥٨,٣ ٪) ، حيث أوضحت الطالبات أنه عند تعفن قطعة التفاح فإن التغير الذي يطرأ عليها يتمثل في رائحتها ، ويدل ذلك على عدم فهم مفهوم التغير الحيوكيميائي .

٣- لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≥ ٠,٠٥) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم

التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية ، فقد تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد One way analysis of covariance ، ويبين الجدول رقم ٦ نتائج استخدام هذا الأسلوب .

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد للمتوسطات المعدلة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات المعدلة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٢٣٨ ,٣٥	١	٥٢٣٨ ,٣٥		
داخل المجموعات	٤٦٩ ,٥٥	٢٣٧	١ ,٩٨	٢٦٤٥ ,٦٣ ′	,٠١
المجموع الكلي	٥٧٠٧ ,٩	٢٣٨			

يتضح من الجدول رقم ٦ أن قيمة (ف = ٦٣, ٢٦٤٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, ، مما يدل على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التصورات البديلة .

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول ٧.

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٢٠	١٦ ,٦	١ ,٥
الضابطة	١٢٠	٧ ,٢	١ ,٣

يتضح من الجدول رقم ٧ أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة (١٦,٦) في حين بلغ هذا المتوسط لطالبات المجموعة الضابطة (٧,٢)، وبذلك يرفض الفرض الإحصائي الثاني للبحث . ولتقدير حجم فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة ، فقد تم حساب مربع إيتا (n^2) حيث بلغت قيمته ٩٢٪، وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (الممارسات التدريسية البنائية) من التباين الكلي للمتغير التابع (التصورات البديلة)، ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جداً ، مما يشير إلى أثر مرتفع جداً للممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة .

ملخص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

في ضوء العرض السابق لنتائج البحث يمكن استخلاص ما يلي :

١- فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم ، وتعتبر هذه النتيجة متوقعة ، حيث صمم النموذج وفق الملامح الأساسية للبنائية ، وتم التركيز من خلاله على مفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية .

٢- وجود تصورات بديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط حول جميع مفاهيم التغيرا ت الكيميائية والحيوكيميائية - موضع الدراسة - ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التصورات البديلة (انظر الدراسات السابقة)، فعلى الرغم من أن هذه المفاهيم لا تمثل مفاهيم جديدة على الطالبات ، بل سبق دراستها في السنوات الدراسية السابقة ، إلا أنهن يمتلكن تصورات خاطئة حولها ، وقد يعزى ذلك إلى الأساليب التقليدية في التدريس التي قد ترسخ التصورات البديلة التي كونتها الطالبات من خلال الخبرات الشخصية ، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمة العلوم نفسها

تمتلك تصورات بديلة حول هذه المفاهيم - كما اتضح من خلال نتائج بعض الدراسات - كدراسة Lawrenze [٨٠]، ودراسة Sander [٦٠]، ودراسة الكيلاني [٨٨]، ودراسة صبري و تاج الدين [٥٩] الأمر الذي قد يؤدي إلى تكون تلك التصورات البديلة لدى المتعلمات .

٣- فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت أساليب تدريسية بنائية لتعديل التصورات البديلة (انظر الدراسات السابقة) ، كما تتمشى هذه النتيجة مع فلسفة التعلم البنائي ومبادئه والتي في ضوئها اشتقت الممارسات التدريسية البنائية ، ومن خلالها تتم العناية بالخلفية المعرفية للمتعلمين والاهتمام بالكشف عن التصورات البديلة لديهم وتوظيف الأساليب التدريسية لتعديلها .

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفر البحث عنه من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

١- تضمين محتوى مقررات طرائق التدريس الخاصة بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية موضوعات تتعلق بالنظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية .

٢- ضرورة الانتقال من الأسلوب التقليدي في تدريس العلوم والقائم على التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم ، وذلك من خلال تطبيق الممارسات التدريسية البنائية .

٣- توجيه أنظار معلمات العلوم - قبل الخدمة وأثناءها - إلى مفهوم التصورات البديلة وأسباب تكونها وأساليب تشخيصها وإستراتيجيات تعديلها .

كما يقترح البحث ما يلي :

١ - إجراء دراسة أخرى تتبنى استخدام النموذج المقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية لعينات وتخصصات أخرى غير تلك الواردة في البحث .

٢ - إجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال تطوير أدوات تقويم التدريس وفق المنظور البنائي .

٣ - إجراء دراسات تتعلق بتحليل التصورات العلمية البديلة لدى المتعلمات في المملكة العربية السعودية ومعرفة أسباب تكونها .

ملحق رقم ١

استبانة استطلاع آراء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة

حول النظرية البنائية ونماذجها التدريسية

أختي معلمة العلوم :

لا شك أن معرفتك بنظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس يؤثر في أدائك التدريسي ، وتعد النظرية البنائية إحدى نظريات التعلم التي تقوم عليها وتشتق منها طرق تدريسية ونماذج تعليمية متنوعة .

وتهدف هذه الاستبانة إلى استطلاع رأيك حول ما يلي :

١- معرفتك بالنظرية البنائية ونماذجها التدريسية .

٢- استخدامك للنماذج التدريسية القائمة على البنائية .

٣- معوقات استخدامك لهذا النماذج التدريسية .

والمطلوب منك وضع إشارة (√) في الخانة التي ترينها مناسبة أمام كل عبارة من العبارات التالية :

م	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة معدومة
١	لدي معرفة بالنظرية البنائية .					
٢	أكسبني إعدادي قبل الخدمة معرفة بهذه النظرية .					
٣	تم تزويدي أثناء الخدمة بمعرفة كافية بهذه النظرية .					
٤	اكتسبت عن طريق التعلم الذاتي معرفة بنظرية التعلم البنائي					
٥	لدي معرفة بالإستراتيجيات والنماذج التدريسية التي تقوم على البنائية					
٦	إعدادي قبل الخدمة ساعدني على استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج					

٧	تدريبي أثناء الخدمة ساعدني على استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج					
٨	أجد صعوبة في استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج لعدم معرفتي بها .					
٩	أجد صعوبة في استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج لعدم تزويدي بها قبل الخدمة .					
١٠	أجد صعوبة في استخدام هذه الإستراتيجيات والنماذج لعدم تدريبي عليها أثناء الخدمة .					

ملاحظات أخرى :

شاكرة ومقدرة حسن تعاونكن ، ، ،

ملحق رقم ٢ . الأوزان النسبية ومراتب الأهمية لمفاهيم البنائية ونماذجها التدريسية وفقاً لآراء المتخصصين .

المفاهيم	مدى أهميتها: مهم		قليل الأهمية		غير مهم		الأوزان النسبية	المرتبة
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
النظرية البنائية Constructivism Theory	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
التعلم البنائي Constructivist Learning	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
التدريس البنائي Constructivist Teaching	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
ممارسات التدريس البنائي Constructivist Teaching Practices	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نماذج التعليم البنائي Cnstructivist Learning Models	٧	٪٧٠	٣	٪٣٠	-	-	٢٧	الثانية
نموذج دورة التعلم Learning Cycle Model	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نموذج الشكل Vee Shape Model V	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نموذج التغيير المفهومي Conceptual Change Model	١٠	٪١٠٠	-	-	-	-	٣٠	الأولى
نموذج التدريس المفصل Elaboration Instruction Model	٧	٪٧٠	٣	٪٣٠	-	-	٢٧	الثانية
نموذج التعلم البنائي Constrictuvist Learning Model	٨	٪٨٠	٢	٪٢٠	-	-	٢٨	الأولى
نموذج التعلم الواقعي . The Realistic Learning Model	٨	٪٨٠	٢	٪٢٠	-	-	٢٨	الأولى
نموذج التحليل البنائي Constructivist Based Analytical Model.	٧	٪٧٠	٣	٪٣٠	-	-	٢٧	الثانية
نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة Problem Based Learning Model.	٨	٪٨٠	٢	٪٢٠	-	-	٢٨	الأولى

ملحق رقم ٣

ممـــارســـات الـــتـــدريـــس الـــبـــنـــائـــي

(بطاقــة ملاحظــة)

المدرسة : العام الدراسي :

المعلمة : الصف :

الموضوع :

م	العـــــــبـــــــارة إلى أي مدى يمارس المعلم ما يلي:	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة معدومة
١	يمهد للمفاهيم المراد تعلمها تمهيداً مناسباً ومشوقاً .					
٢	يقدم للمتعلمين مهام حقيقية ترتبط بحياتهم واهتماماتهم					
٣	يشترك مع المتعلم في تخطيط ما سيتم تعلمه .					
٤	يوضح للمتعلمين سبب القيام بعمل ما .					
٥	يولي عناية بالخلفية المعرفية للمتعلمين .					
٦	يطرح أسئلة مفتوحة النهاية .					
٧	يطرح أسئلة تساعد المتعلمين في التفكير في قضايا تخصهم					
٨	يطرح أسئلة ذات مستويات تفكيرية عليا .					
٩	يطرح الأسئلة السابرة					
١٠	يسمح بوقت للانتظار بعد طرح السؤال .					
١١	يمتنع عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم .					
١٢	يشجع المتعلمين على طرح أفكارهم الأولية .					
١٣	يطلب من المتعلمين تفصيل استجاباتهم الأولية .					
١٤	لا يعنف المتعلمين على إجاباتهم الخاطئــة (يتقبل الأخطاء)					

١٥	يهتم بالكشف عن التصورات البديلة لدى المتعلمين.					
١٦	يقدم للمتعلمين الفرص لتوضيح عدم الاتزان المعرفي .					
١٧	يوظف الأساليب التدريسية لتعديل التصورات البديلة .					
١٨	يقابل حاجات المتعلمين بتعديل إستراتيجيات التدريس كلما احتاج الأمر لذلك .					
١٩	يستخدم إستراتيجيات التدريس القائمة على العمل المعملي .					
٢٠	يوضح الأسباب التي تجعل التجارب لا تظهر كما تم التنبؤ بها.					
٢١	ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع .					
٢٢	يشجع المتعلمين على استخدام مصادر ومواد تعليمية متنوعة .					
٢٣	يزود المتعلمين بالتلميحات التي تقودهم إلى اكتشاف المعلومات بأنفسهم (إذا لزم الأمر).					
٢٤	يشجع المتعلمين على العمل مع بعضهم البعض .					
٢٥	يشجع المتعلمين على العمل بشكل تعاوني .					
٢٦	ينظم ويعيد تنظيم المجموعات لتحقيق المشاركة الفعالة .					
٢٧	يشجع المتعلمين على بناء المعرفة من خلال التفاوض الاجتماعي .					
٢٨	يتيح للمتعلمين فرصاً متعددة للحديث عن أفكارهم .					

٢٩	يشجع المتعلمين على استخدام التشبيهات .					
٣٠	يشجع المتعلمين على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم .					
٣١	يشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة .					
٣٢	يتيح للمتعلمين فرصاً لتعميم أفكارهم .					
٣٣	يشجع المتعلمين على اقتراح أسباب حدوث موقف أو ظاهرة.					
٣٤	يشجع المتعلمين على التنبؤ .					
٣٥	يشجع المتعلمين على إعادة صياغة أفكارهم في ضوء أحداث وخبرات جديدة .					
٣٦	يشجع المتعلمين على البحث عن حلول عندما يواجهون أخطاء أو تناقضاً .					
٣٧	يشجع المتعلمين على شرح نتائج تعلمهم لبقية المتعلمين .					
٣٨	يشترك مع المتعلم والأقران في إجراء عملية التقويم .					
٣٩	يستخدم التقويم بصورة مستمرة .					
٤٠	يستخدم التقويم بمفهومة الحقيقي *** (الواقعي).					

❖ الأسئلة السابرة : هي الأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلم بعد إجابته ، أو لمتعلم آخر بهدف توضيح الإجابة أو التوسع فيها أو الوصول للإجابة الصحيحة .

❖❖ يقصد بالتصورات البديلة : الأفكار أو المعلومات أو الخبرات التي تكون في حوزة المتعلم حول موضوع أو مفهوم ، ويخالف تفسيرها التفسير العلمي الصحيح .

❖❖❖ التقويم الواقعي (الحقيقي) : هو التقويم الذي يجعل المتعلمين ينهمكون في مهارات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم .

ملحق رقم ٤
قائمة العبارات العلاقاتية حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية موضع الدراسة والمراجع التي اعتمد عليها في تحديدها

١- التغير الكيميائي : هو تغير في التركيب الداخلي للمادة ينتج عن تفاعلها مع مواد أخرى، وينشأ عن هذا التغير في التركيب الداخلي للمادة تغير في خواصها وتكون مواد جديدة تختلف عن المواد الأصلية .

٢- الاحتراق : هو عملية تغير كيميائي لمادة هيدروكربونية اتحدت مع الأكسجين .

٣- الصدأ : هو تغير كيميائي يحدث نتيجة تفاعل الحديد مع الأكسجين بوجود الماء أو الرطوبة ويتكون أكسيد الحديد .

٤- التغير الحيوكيميائي : هو تغير كيميائي يحدث داخل الأجسام الحية وخارجها نتيجة وجود كائنات حية دقيقة تفرز خمائر، ويصحب ذلك تغيرات في التركيب الداخلي والخواص الأصلية للمادة .

٥- تخثر الدم : هو تغير حيوكيميائي يؤدي إلى تحول الدم من مادة سائلة إلى مادة صلبة نتيجة تحول نوع من البروتين الشفاف الذائب في بلازما الدم بفعل الخمائر التي تفرزها الخلايا المعطبة إلى بروتين آخر له صفات جديدة .

٦- التنفس : هو تغير حيوكيميائي يحدث نتيجة اتحاد الأكسجين مع المواد الغذائية في الكائن الحي وينتج عن هذا التفاعل طاقة وماء وغاز ثاني أكسيد الكربون .

٧- الهضم : هو عملية تحويل الغذاء إلى مواد بسيطة قابلة للامتصاص بحيث يمكن الاستفادة منها .

٨- المادة : هي ما ندرك وجوده بحواسنا وله ثقل ويشغل حيزا في الفضاء .

٩- الحرارة ودرجة الحرارة : كمية الحرارة في جسم ما هي مجموع الطاقة التي تمتلكها جزيئات ذلك الجسم ، أما درجة الحرارة فهي قياس لشدة سخونة الجسم أو برودته ويعبر عنه بعدد يشير إلى مقدار سخونة الجسم أو برودته وفق مقياس معين .

١٠- الطاقة : هي المقدرة على أداء عمل / شغل .

المراجع

١- بوش . أ . ف (١٩٩٠) . *أساسيات الفيزياء* . ط ٥ (مترجم) . القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع .

٢- عايش زيتون (١٩٩٦) . *علم حياة الإنسان* ، *بيولوجي الإنسان* . عمان : دار الشروق .

٣- محمود أحمد أبو زيد (١٩٨٧) . *سلسلة موسوعة المعرفة ، الطبيعة والكيمياء* . جنيف : شركة ترادكسيم .

٤- *الموسوعة العلمية الميسرة* (د . ت) . لبنان : مكتبة لبنان .

٥- *الموسوعة العربية العالمية* (١٩٩٦) . الرياض : مؤسسة أعمال الموسوعة ، مجلد ١٥ .

ملحق رقم ٥

اختبار التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية

الاسم :	الفصل :	المدرسة :

تعليمات الاختبار :

من فضلك اقرئي التعليمات التالية قبل الإجابة عن الأسئلة :-

١- املئي البيانات في الأعلى قبل البدء بإجابة الأسئلة .

٢- يتكون كل سؤال من شقين ، الشق الأول يشمل مفهوماً يتبعه أربعة اختيارات (أ) ، (ب) ، (ج) ، (د) ، ثم يليها الشق الثاني ويشمل جزءاً مفتوحاً لتعليل اختيارك لإجابة السؤال .

٣- ضعي إشارة (✓) على الفقرة التي ترين أنها تمثل إجابة صحيحة للسؤال ، واكتبي بخط واضح في الجزء المفتوح تعليل اختيارك لإجابة السؤال .

٤- لا تتركي أي سؤال دون إجابة .

مـثــــــال :

عندما يصدأ مسمار من الحديد فإن ذلك يكون نتيجة تفاعل الحديد المصنوع منه المسمار مع :

أ- الأكسجين الموجود في الهواء الجوي ( )

ب- الغبار = = = = = = = = = = ( )

ج- النتيروجين = = = = = == = ( )

د- ثاني أكسيد الكربون = = = = = ( )

والتعليل العلمي لإجابتي هو :

وحيث إن تصورك للإجابة الصحيحة هو (أ) مثلا فضعي علامة (✓) في القوس المقابل للفقـرة (أ) ثم اكتبي التعليل العلمي في الشق الثاني من السؤال في المكان الخالي .

١-١/ عند إعدادك لبعض أنواع الحلوى فإنك تحتاجين إلى تسخين كمية من السكر حتى تتحول إلى اللون البني الغامق ، والتغير الذي طرأ على السكر في هذه الحالة هو :

أ - تغير كيميائي .

ب - تغير فيزيائي .

ج- تغير حيوكيميائي .

د- تغير فلكي .

١-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٢-١/ عندما نشعل شمعة فإن خواص فتيل الشمعة بعد الاشتعال :

أ - تشبه تماما خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

ب - تشبه إلى حدما خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

ج- لا تشبه خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

د- تشبه إلى حد كبير خواص فتيل الشمعة قبل الاشتعال .

٢-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٣-١/ عندما يصدأ مسمار من الحديد فإن ذلك يعني :

أ - تغير لون الحديد مع بقاء خواصه الأصلية .

ب - تكون مادة جديدة وتغير خواص الحديد .

ج- تغير ملمس الحديد مع بقاء خواصه الأصلية .

د- تكون مادة جديدة فوق المسمار مع بقاء خواص الحديد .

٣-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٤-١/ عندما تتعفن قطعة من التفاح فإنه يطرأ عليها تغير في :

أ - الرائحة .

ب - الملمس .

ج- الطعم .

د- جميع ما سبق صحيح .

٤-٢/ التعليل العلمي لإجابتي هو :

٥-١/ عندما تصابين بجرح – لاقدر الله – ثم تقومين بتطهيره فإنك تلاحظين بعد فترة وجيزة أنه :

أ - يزداد نزف الدم من الجرح .

ب - يتوقف النزف قليلاً .

ج- يتوقف النزف وتتكون قشرة صلبة على الجرح .

د- جميع ما سبق خاطئ .

٥-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :-

٦-١/ تمارس الكائنات الحية عملية التنفس وينتج من تلك العملية :

أ - دخول الأكسجين إلى جسم الكائن الحي وخروجه مرة أخرى مع هواء الزفير .

ب - إنتاج الطاقة التي يحتاجها جسم الكائن الحي .

ج- انتفاخ عضلة القلب لدخول الأكسجين إليه .

د- زيادة وزن الجسم بسبب دخول الأكسجين .

٦-٢/ التعليل العلمي لإجابتي هو :

٧-١/ عندنا نتناول طعامنا فإننا :

أ - نستفيد من الطعام مباشرة بمجرد مضغه .

ب - نستفيد من الطعام مباشرة بمجرد ابتلاعه .

ج- نستفيد من الطعام مباشرة بمجرد وصوله للمعدة .

د- جميع ما سبق خاطئ .

٧-٢/ التعليل العلمي لإجابتي هو :

٨-١ / إذا أفرغنا زجاجة عصير من محتوياتها تماماً فإنه يمكن القول :

أ - إن الزجاجة فارغة تماماً .

ب - توجد مادة في داخل الزجاجة بعد إفراغها .

ج- لا تحتوي الزجاجة على مادة .

د- جميع ما سبق خاطئ .

٨-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

٩-١ / إذا تخيلنا أن لدينا إبرة متوهجة الاحمرار وغلاية مملوءة بالماء المغلي فإنه يمكن القول إن :

أ - كمية الحرارة في الإبرة أكبر منها في الغلاية ، بينما درجة حرارة الإبرة أقل منها في الغلاية .

ب - كيمة الحرارة في الإبرة أقل منها في الغلاية ، بينما درجة حرارة الإبرة أكبر منها في الغلاية .

ج- كمية الحرارة ودرجة حرارة الإبرة مساوية لمثيلتيها في الغلاية .

د- كمية الحرارة ودرجة حرارة الإبرة أكبر من كمية ودرجة حرارة الغلاية .

٩-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :

١٠ -١ / يرفع أحمد كيساً وزنه ١٠ كيلوغرامات إلى علو ٦ أمتار ، ويرفع محمد كيساً وزنه ٢٠ كيلو غراماً إلى العلو نفسه ، وبذلك فإنه يمكن القول إن :

أ - أحمد يستهلك طاقة أكثر مما يستهلك محمد .

ب - أحمد يستهلك طاقة مساوية لما يستهلكه محمد .

ج- أحمد يستهلك طاقة أقل مما يستهلكه محمد .

د- جميع ما سبق خاطئ .

١٠-٢ / التعليل العلمي لإجابتي هو :-

مع أمنياتي لكن بالتوفيق ، ، ،

المراجـــع

[١] Holmes Group. *Tomorrow's Teachers.* East Lansing. *MI:* The Holmes Group Inc, 1980.

[٢] زيتون ، عايش. *أساليب تدريس العلوم*. الأردن : دار الشروق ، ١٩٩٤م .

[٣] المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته.

[٤] عبدالحميد ، جابر ، وسليمان الخضرى الشيخ . "*مشكلات المعلمين المبتدئين وعلاقتها باتجاهاتهم التربوية*" . دراسات فى علم النفس ، الدوحة : جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٨م .

[٥] شبر ، خليل إبراهيم . "خصائص معلم العلوم كما يراها طلاب المرحلة الثانوية" . *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، ١١ ، ع١ (١٩٩١م) ، ٦٨-١٠٥ .

[٦] مكتب التربية العربى لدول الخليج. التقرير الختامى لندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية . *وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية* ، الكويت ، ١٧ - ١٩ شوال ١٤١٠هـ (١٢ - ١٤ مايو ١٩٩٠م) ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٩١م .

[٧] السايح ، السيد محمد . " الكفايات اللازمة لمعلم العلوم فى ضوء متطلبات مقترحة لتدريس العلوم بمراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية)". *المؤتمر العلمى الأول - التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين* - الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسكندرية : الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، ٢ ، (١٠- ١٣ أغسطس ١٩٩٧م) ، ١٩٧-٢٤٣.

[٨] Al Dubaiban,S. "Analysis of Teaching Behaviors of Science Teachers Trainld at the SMC and Determination of Faculty Policies Toward Their Behavior in Dammam, Saudi Arabia", unpublished Doctoral Dissertation. College of Arts and Science, University of Northern Colorado, Greeley , Colorado, U.S.A. , 1983 .

[٩] عيسى ، مصباح الحاج . "*دراسة واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية*". في مجموعة من المختصين. وترجمة مصباح الحاج عيسى . *التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات* . ط٢ . الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ١٩٨٤ .

[١٠] السليم ، ملاك محمد . "*دراسة بعض مشكلات تنفيذ منهج الكيمياء للسنة الأولى من المرحلة الثانوية بمدارس البنات بمدينة الرياض*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات، الرياض ، ١٤٠٨هـ .

[١١] جاسم ، صالح عبدالله . الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية . *وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الكيمياء فى المرحلة الثانوية*. الكويت : مكتب التربية

العربى لدول الخليج، ١٧- ١٩شوال ١٤١١هـ (١٢-١٤مايو ١٩٩٠م)، ١٩٩١م.

[١٢] معوض ، ليلى إبراهيم . " تقويم تدريس العلوم فى ضوء بعض النماذج التعليمية " .*المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - رؤى مستقبلية للمناهج فى الوطن العربى -* ، الإسكندرية ،٢ (٤ - ٨ أغسطس ١٩٩١م) ، ٦٨١ - ٦٩٨ .

[١٣] العارف ، حسن . "التفكير الابتكارى وكفايات التدريس لدى معلم العلوم فى المرحلة الإعدادية" *المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات-* ، الإسماعيلية ، ٦ (٨ - ١١ أغسطس ١٩٩٤) ، ٢٢٧ - ٢٥٦ .

[١٤] الحديثى ، صالح بن سليمان بن محمد . "طرائق وأساليب تعليم العلوم فى المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية " .*مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ،٢ ، ع٢ (١٩٩٥) ، ١٦٣ - ١٩٩.

[١٥] راشد ، على محيى الدين ومنى عبدالهادى سعودى . " برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسى لمعلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية " .*المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية - إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين -* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢- ٥ أغسطس ١٩٩٨م) ، ٤٦٥-٥١٠ .

[١٦] Wandersee, J., Mintazes, J. and Novak, J. Research on Alternative Conceptions in Science. In: Gabel, D. (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1994.

[١٧] نصر ، محمد على . "*إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية* " . كتاب المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر - العولمة ومناهج التعليم - ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ديسمبر ، ١٩٩٩م .

[١٨] حيدر ، عبداللطيف . " إصلاح تعليم العلوم ، التجربة الأمريكية والاستفادة منها " .*المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية - إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين -* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢- ٥ أغسطس ١٩٩٨م) ، ص ص ٥٩٣ - ٦١٥ .

[١٩] زيتون ، كمال عبدالحميد . " فعالية استراتيجية التحليل البنائى فى تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسى الفيزياء ذوى أساليب التعلم المختلفة " .*مجلة التربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ١ ، ع٤ (١٩٩٨م) ، ٨٣ - ١٤٠ .

[٢٠] علوش ، محمد مصطفى . "*أثر استخدام طريقة دائرة التعلم على التحصيل فى العلوم البيولوجية وعلى تنمية الاتجاهات نحوها لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٤م .

[٢١] أمين ، زينب محمد . "*استخدام دورة التعلم وخريطة المفاهيم فى تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة فى موضوعات القياس وأثره على التحصيل المعرفى والمهارات العلمية لدى تلاميذ*

الصف السابع في التعليم الأساسي " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا، ١٩٨٩م .

[٢٢] علي ، شعبان حامد . "*أثر استخدام نموذجي تدريس أوزوبل ودورة التعلم على التحصيل الدراسي وفهم عمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم البيولوجية لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات*" . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٩م .

[٢٣] نوبى ، ناهد عبدالراضى . "*أثر استخدام دائرة التعلم في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسى*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ١٩٨٩ .

[٢٤] محمد ، رفعت محمود بهجات . " أثر استخدام مدخل تدريسى معملى مقترح على تحصيل التلاميذ للمفاهيم والقوانين العلمية واكتسابهم لمهارات التفكير التباعدى في تدريس العلوم". *مجلة كلية التربية بأسيوط* ، ١٦ ، ع١٠ (يناير ١٩٩٤م) ، ٣١٧ - ٣٣٨ .

[٢٥] الدسوقى ، عيد أبو المعاطى . " أثر استخدام دورة التعلم على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير العلمى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالبحرين " . *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ع٢٨ (أكتوبر ١٩٩٤م) ، ١٧٩ - ١٩٨ .

[٢٦] تمام ، تمام إسماعيل . "أثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة بموضوع الضوء لتلاميذ الصف الأول الإعدادى" . *مجلة كلية التربية بأسيوط* ، ٢ ، ع١٢ (إبريل ١٩٩٦م) ، ٥٦٥ - ٥٩٢ .

[٢٧] عبدالنبى ، رزق حسن . " أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " . *مجلة التربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٢ ، ع٢ (يونيو ١٩٩٩م) ، ١ -١٩ .

[٢٨] الرشيد ، منيرة محمد . "*مدى فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم على اكتساب بعض المفاهيم الكيميائية لدى تلميذات الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، بريدة ، ١٩٩٩م .

[٢٩] محمد ، زبيدة محمد قرنى . " أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العملية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائى " . *مجلة التربية العلمية* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٣ ، ع٢ (يونيو ٢٠٠٠) ، ١٧٩ - ٢٣١ .

[٣٠] Bishop, J. "The Development of Testing of Participatory Plane Tarium Unit Emphasizing Projective Astronomy Concepts". *D.A.I.A.* , 14 , No. 2 (1980) , 341.

[٣١] Herron, J & Ward, G. " Helping Student Understand Formal Chemical Concepts". *Journal of Research in Science Teaching,* 17 (1981), 327 - 400.

[٣٢] Purser, R. and Renner, J. " Result of Two Tenth Grade Biology Teaching Procedures". *Science Education*, 37, No. 1 (1983), 32-38.

[٣٣] Renner,J. *et al.* " The Importance of the Form of Student Acquistion of Date in Physics Learning Cycle". *Journal of Research in Science Teaching*. 22, No. 4 (1985), 51-58.

[٣٤] Abraham, M. and Renner, J. " The Sequence of Learning Cycle Activities in High School Chemistry". *Journal of Research in Science Teaching,* 23, No.2 (1986), 72-80.

[٣٥] Nesseri, A. "An Introductory Chemistry Laboratory Model Incorporating Learning Cycle Strategies for Iranian High School". *D.A.I. A.*, 64, No.7(1986), 2605.

[٣٦] Barman,V. *et al.* " The Learning Cycle: A basic Tool for Teachers Too". *Perspective in Education and Deat Leness,* 11, No. 4 (1993), 41 - 48.

[٣٧] رزق ، فاطمة مصطفى محمد . " *فعالية التدريس بخريطة الشكل (V) على تحصيل الفيزياء لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية جامعة طنطا* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٨م .

[٣٨] أبو جلالة ، صبحي حمدان محمود . " *فعالية استخدام الشكل (V) في الدراسة المعملية في التحصيل وعمليات العلم على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو دراسة التاريخ الطبيعي بدولة قطر* ". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩١م .

[٣٩] دينور ، يسري . " *فعالية استخدام الشكل (V) في تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم* ". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، ١٩٩٣م .

[٤٠] شهاب ، منى عبدالصبور محمد ، وأمنية السيد الجندي . " تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل في (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاههم نحوها " . *المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العملية - مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢٥ - ٢٨ يوليو ١٩٩٩م) ، ٤٨٧ - ٥٤١ .

[٤١] Soyibo, K. " Impacts of Concept and Vee Mapping and Three Modes of Class Interaction on Student's Performance in Genetics." *Education Research.* 33, No. 2 (1991), 93-107.

[٤٢] Okebukola, P. " Teacher's Attitude Towards Concept Mapping and Vee Diagraming as Meta Learning Tools in Science and Mathematics". *Education Research,* 34, No.3 (1992), 53 - 77.

[٤٣] Gladys, O . " Effects of Concept Vee Mappings under Three Modes on Student's Cognitive Achievement in Ecology and Genetics". *Journal of Researh in Science Teaching* 32, No. 9 (1995) , 12-23.

[٤٤] Barrow, H. " The Effects of Gowins Vee Heuristic Diagraming and Concept Mapping Meaning – Full Learning in the Radiation Science Classroom and Laboratory". *D.A.I. A.*, 58, No . 6 (1997) , 41 - 48 .

[٤٥] Willson, J. "An Investigation of the Effectiveness of the Vee Heuristic for Student Pre-Laboratory Preparations in Chemistry". *D.A.I.A*, 58 , no. 5 (1997) , 431

[٤٦] الخليلى ، خليل يوسف . "فعالية النموذج الواقعى فى تعليم العلوم فى المرحلة الابتدائية" . *رسالة التربية وعلم النفس* ، ٩ (١٩٩٨م) ، ٧٠ - ٨٧ .

[٤٧] Appleton, K. "Analysis and Discripition of Students Learning during Science Classes using a Constructivist-based Model". *Journal of Research in Science Teaching*, 34, No. 3 (1997) , 303 - 18 .

[٤٨] Posner, G., Strike, K., Hewson, P. and Gertzog, W. "Accommodation of Scientific Conceptual Change". *Science Education*, 66 (1982) , 211-27

[٤٩] سالم ، ريهام السيد أحمد . "*فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة فى تنمية التحصيل والتفكير الابتكارى والاتجاه نحو العمل التعاونى فى مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسى*" . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٩م

[٥٠] سعودى ، منى عبدالهادى حسين . "فعالية استخدام نموذج التعلم البنائى فى تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى". *المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية . إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين* ، بالما : أبو سلطان ، ٢ (٢ - ٥ أغسطس ١٩٩٨م).

[٥١] اللزام ، إبراهيم بن محمد . "*فاعلية نموذج التعلم البنائى فى تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة*" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٢٢هـ .

[٥٢] Morelli, R . "The Student as Knowledge Engineaer: A Constructivist Model for Science Education". *Journal of Computing in Higher Education*, 2, No. 1 (1990) , 78-102.

[٥٣] Holmes, G. " Evaluating Learning Through Constructivist Pairadigm". *Performance and Instruction*, No. 8 (1993) , 28 - 30 .

Appleton, K. " Using Learning Theory to Guide Reflection in the Practcum". Paper [٥٤]
presented at the *Annual Meeting of the Australian Teachers Association. Australia,* July 3– 6 , 1994 .

[٥٥] العساف ، صالح بن حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* . الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٩٩٥م .

Cannela, G. and Reiff, J. " Indivdual Constructivist Teacher Education: Teacher's as [٥٧]
Empowered Learners". *Teacher Education Quarterly,* 21 , No. 3 (1994) ,27-38.

Wheatly, G. "*Constructivism Perspectives on Science and Mathematics*". *Science* [٥٨]
Education, 75, No 1 (1991) , 9-21.

[٥٩] صبري ، ماهر إسماعيل . *من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم* . الرياض : مكتبة الشقري ، ١٩٩٩م .

[٦٠] صبري ، ماهر إسماعيل ، وإبراهيم محمد تاج الدين . " فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية " . *رسالة الخليج العربي* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٧٧ (٢٠٠٠م) ، ٤٩ – ١٣٧ .

Clement, J. "Overcoming Student Misconception in Physics". In: J. Novak (Ed)., [٦١]
Proceedings of the Second Seminar of Misconception in Science and Mathematics.
Ithaca, NY: Cornell University, 1987.

[٦٢] زيتون ، حسن حسين ، وكمال عبدالحميد زيتون . *البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي*. الإسكندرية : منشأة المعارف ، ١٩٩٢ .

International Dictionary of Education. New York and London : Kogan Page , 1977. [٦٣]

Bjorkqvist,Ole, (Ed.) "*Mathematics Teaching from a Constructivist Point of View*" . [٦٤]
Proceedings of Topic Group 6 at the 8th International Congress of Mathematical Education (Seville, Spain, July, 14 – 21 , 1996) , Abo Akademi University, Vasa (Finland) , Faculty of Education , 1998 .

Colburn, Alan. *Constructivism and Science Teaching.* Fastback 435. Phi Delta Kappa [٦٥]
Educational Foundation, Bloomington, IN, 1998 .

[٦٦] Brown, B. L . " *Applying Constructivism in Vocational and Career Education*". Eric Clearing House on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OH, 1998.

[٦٧] Piaget, J . *To understand is to Invent : The Future of Education.* New York: Grossman Publishers, 1973.

[٦٨] Glassersfeld, V . *Consrructivism as a Scientific Method.* Oxford : Pergamon Press, 1987.

[٦٩] Savery, J . and Duffy, T. "*Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework*". *Educational Technology*, 35, No. 5 (1995) , 31-38.

[٧٠] Yager, R. "*The Constructivist Learning Model Tewards Real Reform in Science Education*". *The Science Teacher*, September, 53 - 57 ; Harwell, Sharon and Enger, Sandra . "Exploring Space: An Evaluative Portrait of Alabama Teachers". Paper Presented at the *Annual Meeting of Mid-south Educational Research*, New Orleans , LA , November 4-6, 1998 .

[٧١] Brooks, J. and Brooks, M. *In Search of Understanding : The Case for Constructivist classroom.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

[٧٢] Greer, M. , Hudson, L. and Wiersma,W. " *The Constructivist Teaching Invertory : Anew Instrumet for Assessing Constructivist Teaching Practices in the Elemntary Grades*". Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Education Research Association,* Montreal , Quebec, Canada, April 19 - 23 , 1999.

[٧٣] زيتون ، كمال عبدالحميد زيتون . " تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" . *المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية - إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين* ، المجلد الثاني، بالما : أبو سلطان، ٢ (٢ - ٥ أغسطس ١٩٩٨م) ، ٦١٧ - ٦٥٨ .

[٧٤] Parson-Chatman , Sharon. " *Making Sense of Constructivism in Preservice : A Case Study*". Paper Presnted at *the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Atlanta* , Georgia , April 8 - 11 , 1990.

[٧٥] Harwell, Sharon and Enger, Sandra. "Exploring Space: An Evaluative Portrait of Alabama Teachers". Paper presented at the *Annual Meeting of Mid-south Educational Research*, New Orleans, LA, November 4-6, 1998 .

[٧٦] Cooper , P. and Hirtle, J . *A Constructivist Approach to Technology Literacy for Preservice Teachers.* In: SITE 99 : Society for Information Technoloty & Teacher Education International Conference , 10th, San Antonio, TX, February 28- March 4, 1999 .

[٧٧] Walker, C. "The Effect of Different Pedagogical Approaches on Mathematics Students Achievement". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.

[٧٨] Woolley, S. and Woolley, A. " Can We Change Teacher's Beliefs ? A Survey about Constructivist and Behaviorist Approaches". Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association* , Montreal , Quebec, Canada, April 19 - 23 , 1999 .

[٧٩] درايفر ، روزالند . *تعلم العلوم بالاستكشاف* . ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرين . الكويت : دار ذات السلاسل ، ١٩٨٤م .

[٨٠] Lawrenze, F. " Misconceptions of Physical Science Concepts among Elementary School Teachers". *School Science and Mathematics*, No. 8 (1986) , 645-60.

[٨١] Furio Mass, C.; Hernandes-Perez, J. and Harris. H. " Parallelism between Adolescents Conception of Gases and the History of Science". *Journal of Chemical Education*, No. 64 (1987) , 616-18 .

[٨٢] Peterson, R. and Treasust.D. "Grade 12 Students, Misconceptions of Covalent Bonding and Structure". *Journal of Chemical Education*, No. 66 (1989), 459-60 .

[٨٣] Erson, B. " Pupils Conception of Matter and Its Transformations." *Studies in Science Education* , No . 18 (1990) , 53-85 .

[٨٤] Sander, M. " Erroneous Ideas about Respiration". *The Teacher Factor*, 30, No. 8 (1993) , 919-33.

[٨٥] عبدالغني ، بسام . "*المفاهيم البديلة في مفهوم الجهاز الدوري لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة مع طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الكبرى الثانية* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٤م

[٨٦] Songer, C. and Minzes, J. "Understanding Cellular Respiration: An Analysis of Conceptual Change in College Biology". *Journal of Research in Science Teaching*, 31, No. 6 (1994) , 621-38.

[٨٧] سرحان ، نجوى علي . "*تطور مفهوم الاحتراق بين طلاب الصف السابع وطلاب الصف العاشر لدى عينة من مدارس وزارة التربية والتعليم*." رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٥م .

[٨٨] الكيلاني ، صفا أمين زيد . " المفاهيم البديلة التي في حوزة معلمي الصف للمرحلة الابتدائية عن مفهوم التنفس " *مجلة كلية التربية* ، كلية التربية بأسيوط ، ١ ، ع ١٤ (١٩٩٨م) ، ٤٧ – ٧٨ .

[٨٩] Trumper, R. "Being Constructive: An Alternative Approach to the Teaching of the Energy Concept - Part Two" . *Inrernational Journal of Science Education*, 13, No. 1 (1991) , 1-10 .

[٩٠] مصطفى ، عبدالسلام . " تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة وفعالية استراتيجية بنائية مقترحة في تغيير تصوراتهم عنها " . *مجلة كلية التربية* بالزقازيق ، ٢٣ (١٩٩٥م) ، ٢٨٣ – ٣٤٣ .

[٩١] عبدالباقي ، إيمان سعيد . " *أثر استخدام دورة التعلم في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي* " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٩٩م .

[٩٢] الخراشي ، صلاح . " *تقويم مناهج الرياضيات للكبار* " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م .

[٩٣] Kiess, H. O. *Statistical Concepts for the Behavioral Science*. London. Sydney, Toronto: Allyn and Bacon , 1989.

Effectiveness of Suggested Model to Teach Constructivism in Development Constructivist Teaching Practices for Science Teachers and in Accommodative Alternative Conceptions about Chemical and Biochemical Concepts for the First Year Intermediate Students in Riyadh

Malak M. Al-Soleem
Associate Professor, Department of Education and Psychology, Education College of Girls, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 26-1-1423; accepted for publication 24-7-1424H)

Abstract. This study aimed to examine the effectiveness of suggested Model to teach constructivism in development constructivist teaching practices for female science teachers and in accommodating alternative conceptions about chemical and biochemical concepts for the first year intermediate students in Riyadh.

The Research prepared a list of constructivist teaching practices and a test of Alternative Conceptions.

The sample consisted of 12 female science teachers who were engaged in the education diploma program in Education College of Girls in 1422 H. and 240 of the first year intermediate students.

The major findings of the study were as follows: There was a statistical difference at the level of (0.01) between pre-post average scores of the lists. This difference was in favor of the post average scores.

- The effectiveness of suggested model in developing constructivist teaching practices.
- The effectiveness of constructivist teaching practices in accommodative alternative conceptions about chemical and biochemical concepts.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٦٧-٧٩٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي

ألفت محمد فـــودة

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٨/٢١هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ)

ملخص البحث . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية نحو تقنية الحاسب الآلي؛ وعلاقة هذا الاتجاه ببعض المتغيرات مثل: ثقافة الطالبة، خبرتها في مجال الحاسب، مستواها الدراسي، تخصصها في الكلية. و قد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طالبات كلية التربية، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- كان اتجاه الطالبات نحو التقنية محايدا، إذ لم تبد الطالبات حماساً كبيرا للحاسب الآلي كما لم يظهرن موقفا سلبياً منه.

٢- كانت ثقافة الحاسب لدى الطالبات جيدة، و قد يرجع ذلك إلى توافر مقرر إجباري على جميع طالبات كلية التربية في مجال الحاسب الآلي.

٣- لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الطالبة عن الحاسب و الاتجاه نحوه، وهذا عكس ما أظهرته الدراسات السابقة.

٤- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة الطالبة في الحاسب، و مستواها الدراسي، و تخصصها في الكلية، و بين العوامل المنبثقة عن مقياس الاتجاه مثل الرهبة من الحاسب، و الثقة بالنفس تجاه تقنيته، حيث كانت الطالبة التي لديها خبرة في الحاسب أقل رهبة، و لديها ثقة أكبر بالنفس، كذلك أظهرت الطالبات الجديدات رهبة أقل تجاه الحاسب مقارنة بالطالبات في المستويات الدراسية العليا.

مقدمـــة

إن التطور الهائل في تقنيـة المعلومـات و سـرعة انتشـارها علـى المستويين العـام و الخـاص، أدى إلى تحـول الاهتمـام في المؤسسـات التربويـة مـن مجـرد نشـر ثقافـة الحاسـب الآلي بـين الطلبة، إلى التركيز علـى مهـارة استخدامه، حيـث أكـد ودرو Woodrwo أن الاسـتعمال الفعـال للحاسب و استخدام تطبيقاته ضمـن مجتمـع الطلبـة هـو الهـدف الأقصـى لتطبيـق الحاسب في التعليم [١]. و هذا أدى إلى توفير عدد كبير من الحاسبات في المدارس، ليس فقط لتدريس مقـررات الحاسـب، و إنما لاستخدامه في خدمـة جميـع المنـاهج، و ليكـون عاملا مساعدا في التدريس. و يقدر كل من لوثر و مويو و موريسـون Lowther & Moyo & Morrison في إحصائية - من مكتب التقنيـة الفيدراليـة في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة- عدد أجهزة الحاسب الآلي المتوافرة في المـدارس الحكوميـة (مـن السـنة الأولى الابتدائيـة إلى نهاية المرحلة الثانوية) بحـوالي ٥.٨ مليـون جهـاز. و هـذا العـدد شـكل زيـادة نسبتها ٦٠٠٪ بالمقارنة مع عدد أجهزة الحاسب حين تم إدخالها إلى المدارس في أوائل الثمانينيـات [٢]، و قد تم هذا كما ذكر إدوارد Edwards بدعم من المجتمع الأمريكي الذي لم يمانع بـل شـجع تقديم التمويل اللازم لإدخال التقنية ضمن التعليم [٣]. و أشار بيكر Becker إلى أن عـدد الأجهزة في المدارس سيستمر بالزيادة كلما ازدادت الاستفادة منها في المناهج الدراسية [٤]. كذلك أكد ماندل و مـاندل Mandell & Mandell أن زيـادة اسـتخدام الحاسـب بـالمدارس سيزيد من اهتمام الأهالي به، مما يدفعهم لتوفيره في المنازل، الأمر الذي يؤدي إلى دعـم و تشجيع التقنية في المجتمع [٥].

علـى أن توافـر التقنية لم تكـن المشـجع الوحيـد علـى اسـتخدامه، إذ أوضحـت الدراسـات أن اتجـاه الطلبـة نحـو الحاسـب مـن العوامـل الرئيسـة المؤثـرة في اسـتخدامه [٦]، [٧]، و ذكـر سيلوين Selwyn أن اتجاه الطلبة تجاه تقنية المعلومـات يعـد مؤشـراً أساسيا

في مدى تقبلهم للحاسب و في استخدامهم له في المستقبل [٨]. و أشار لوتن و جرشنر Lawton & Gerschner إلى أن نجاح نظام الحاسب في أي مجال تعليمي تربوي يعتمد على اتجاه كل من المعلم و الطالب [٩].

مشكلة الدراسة

يلعب الحاسب الآلي دورا مهما في مجال التربية، سواء كان ذلك في التعليم أو التعلم أو الإدارة المدرسية، و يتمثل التحدي الكبير الذي تواجهه التربية في محاولة الاستفادة من هذه التقنية الحديثة لمواجهة مشكلات المستقبل و تسخيرها لتحقيق الأهداف التربوية العامة، إلا أنه لا يمكن الاستفادة من هذه التقنية إن لم يتم استخدامها في الفصل الدراسي، و خاصة من قبل المعلمين الذين يعتبرون مركز التعليم، و قد ذكر بابرزيكس وفيداكوفيك Paprzycki & Vidakovic أن المعلمين أكثر تحفظاً و تخوفاً من استخدام الحاسب الآلي من غيرهم من أصحاب المهن الأخرى [١٠]، و قد أكدت الدراسات المختلفة وجود علاقة وثيقة بين اتجاه الفرد و سلوكه، و أن هذا الاتجاه يتكون في الغالب في المراحل الدراسية المختلفة، فقد أوضح داود أن أغلب قدرات الفرد العقلية و استعداداته و ميوله تتكون منذ الخامسة عشرة من العمر [١١]، وقد أشار سلامة إلى أن الفرد يكتسب اتجاهات اجتماعية مختلفة مع تطور نمو طاقاته العقلية و كذلك قد يعدل من بعض اتجاهاته القديمة [١٢، ص ٣٢]، و لكون الاتجاه أحد العوامل المؤثرة في سلوك الإنسان، تحددت مشكلة الدراسة بالتعرف على اتجاه طالبات كلية التربية (معلمات المستقبل) نحو الحاسب الآلي في محاولة للتنبؤ بمستقبل استخدام الحاسب في التعليم.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الحاسب الآلي في التعليم، و خاصة مع زيادة اعتماد المجتمعات على هذه التقنية و زيادة الحاجة إلى بناء مجتمع معلوماتي قادر على

التعامل مع مقتضيات العصر ، الأمر الذي يتطلب تأهيل الأفراد ليكونوا معدين لمجابهة متغيرات المستقبل و التفاعل مع التطور المستمر في عالم التقنية. لذا فإن قياس اتجاه الطلبة نحو تقنية الحاسب الآلي خاصة ممن سيعملون في سلك التعليم يساعد على التعرف و التنبؤ بمستقبل استخدام الحاسب في التعليم ، كما أن معرفة الاتجاه قد يساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد المستقبلية إلى جانب إمكانية تنمية هذه الاتجاهات حول القضايا المهمة ، مثل التقنية ، و تكوين اتجاهات إيجابية نحوها ، كما أنه يساعد المسؤولين على فهم الواقع و بناء السياسة اللازمة للحث على استخدام الحاسب و لبناء اتجاه إيجابي نحوه ، خاصة أن هذه التقنية أصبحت ضرورة لا غنى لنا عنها في عالم اليوم.

هدف الدراسة و أسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي و مدى علاقة بعض المتغيرات بقوة هذا الاتجاه أو ضعفه ، و هذه المتغيرات هي : ثقافة الطالبة حول الحاسب ، و الخبرة في استخدام الحاسب ، و المستوى الدراسي ، والتخصص الدراسي. و من الأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عليها :

١ - ما اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي؟

٢ - ما معدل ثقافة الحاسب لدى طالبات كلية التربية حسب المقياس المعد لذلك؟

٣- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه؟

٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة في استخدام الحاسب و الاتجاه نحوه؟

٥- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي للطالبات و الاتجاه نحو الحاسب الآلي؟

٦- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تخصص الطالبة في الكلية و الاتجاه نحو الحاسب الآلي؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على:

١- الطالبات دون الطلاب.

٢- طالبات كلية التربية من كافة المستويات الدراسية في الكلية مرحلة البكالوريوس فقط.

٣- العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

تعريف المصطلحات

الاتجاه نحو الحاسب الآلي

عرف المقوشي الاتجاه على أنه نظام من الانفعالات أو ردود فعل مبنية على تجارب أو اعتقادات سابقة [١٣] ، و بما أن أغلب عينة هذه الدراسة قد درست مقررا في الحاسب الآلي، فإن إجابات الطالبات على المقياس المحدد سيكون نتيجة تجربتهن في التعلم في مجال الحاسب إلى جانب خبرتهن في التعامل مع الحاسب الآلي.

السنة الدراسية

هي السنة التي تم قبول الطالبة بها في الدراسة الجامعية، و يدل الرقم الجامعي للطالبة على هذه السنة. و بما أن الجامعة تتبع نظام الفصول الدراسية، فبالتالي يمكن معرفة عدد السنوات التي أمضتها الطالبة في الدراسة في الجامعة من الرقم الجامعي لها.

التخصص في الكلية

عندما تقبل الطالبة في كلية التربية تقوم باختيار أحد التخصصات المتاحة في كلية التربية في جامعة الملك سعود للطالبات، وهي التخصصات الخمسة التالية:

١- دراسات إسلامية، ٢- رياض أطفال، ٣-علم النفس، ٤- تربية فنية، ٥- تربية خاصة. و يتحدد تخصص الطالبة بالتحاقها بأي من هذه التخصصات.

ثقافة الحاسب

يقصد بثقافة الحاسب في هذا البحث المعلومات العامة حول تقنية الحاسب الآلي التي تم قياسها بعدد الإجابات الصحيحة على مجموعة الأسئلة في مقياس الثقافة.

قوة و ضعف الاتجاه نحو الحاسب

تكون المقياس من خمس نقاط ، و تم اعتبار متوسط الدرجة ٢,٥ هو نقطة الفصل بين الإجابات بحيث إن متوسط الدرجة الأعلى عن هذه الدرجة يمثل اتجاهاً إيجابياً نحو الحاسب الآلي (قوة في الاتجاه) و الأقل يمثل اتجاهاً سلبياً نحو الحاسب الآلي (ضعف في الاتجاه).

أدبيات الدراسة

الاتجاه عامة

يشكل الاتجاه البناء العام الذي يؤثر و يوجه أغلب تصرفات الإنسان. وقد أوضحت المخزومي أن الاتجاهات والقيم الاجتماعية و الشخصية تلعب دورا مهماً في اختيار الفرد لنوع التعليم أو التحاقه بعمل معين بعد انتهاء تعليمه، كذلك ذكرت أن

الاتجاه هو الموجه لسلوك الفرد .. و أن الاتجاهات تنظم العمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية ، .. كما أن الفرد عندما يحمل اتجاها إيجابيا نحو موضوع معين فإنه ينجذب إليه ، أما إذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو ذلك الموضوع فإنه يبتعد عنه [١٤]. كما أكدت الدراسات المختلفة أهمية الاتجاه كموجه للسلوك وأكدت أيضا أن الاتجاهات "مكتسبة وليست فطرية و لا موروثة" [١٥ ، ص ٢٠] ، و ذكر خان أن الاتجاهات يمكن تغييرها و التعديل فيها ، و أن هناك عوامل مختلفة تلعب دورا كبيرا في تشكيلها و تكوينها منها الأسرة و المدرسة [١٦] .

أهمية تقنية الحاسب الآلي

يعد الحاسب الآلي - و لاشك - أهم تقنية علمية يشهدها العالم في العصر الحديث ، و قد امتد استخدامها ليشمل جميع جوانب الحياة العلمية و العملية ، و امتد أثرها ليشمل التعليم ، فهذه التقنية ، كما وصفها الملق ، للحاسب الآلي طاقات كامنة و هائلة في مجال نمو التراكيب الذهنية و ذلك في جميع المقررات الدراسية ولكافة المستويات ، فالبرمجيات و الألعاب التعليمية يمكن أن تمد التلاميذ بفرص كبيرة للبناء الذهني ؛ و ذلك عن طريق التعلم الذاتي الذي يحدث دون قصد أثناء تفاعل المتعلم مع هذه الأداة [١٧ ، ص ١٧]. هذا و على الرغم من أهمية الحاسب و استخدامه في المجالات المختلفة ، إلا أننا لا نجد الحماس الكبير لاستخدامه ، فقد ذكرت فودة أننا نجد الناس في عصرنا ينقسمون إلى قسمين في موقفهم تجاه الحاسب : القسم الأول أولئك الذين يستمتعون باستخدام الحاسب و يطورون معرفتهم بتطوره ، أما القسم الثاني فهم أولئك الذين لا يرغبون في الحاسب و لا يريدون التعامل معه أو التعرف عليه. وأرجعت فودة ذلك إلى أن تقنية الحاسب الآلي لها دور في جذب الناس إليها أو النفور عنها ، فهي تشعر البعض بالعجز أو

الجهل، وتشعر البعض الآخر بالإغراء و الإثارة و زيادة الرغبة في التعلم [١٨، ص ٧]. من ناحية أخرى شهدت أوائل الثمانينيات آراء مختلفة أثرت على استخدام الحاسب الآلي و انتشاره في التعليم، فعلى الرغم من الحماس الكبير لاستخدام تقنية الحاسب الآلي من قبل التربويين، كانت هناك حملة غير مؤيدة لاستخدامه في مجال التعليم لاعتبارات، منها: أنه سبب للعزلة و قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين، نتيجة لذلك ظهرت دراسات لاحقة بردود فعل سلبية تجاه استخدام الحاسب من قبل الطلبة و المعلمين [١٩]، إلا أن تطور الحاسب و تعدد استخداماته أدت إلى اهتمام أكبر به و إدخاله كجزء أساسي من المنهج الدراسي [٢٠]، كما أن التسعينيات شهدت تطورا هائلا لتقنية الحاسب، صاحبه تطور جبار في إنتاج البرامج التعليمية والتطبيقية، مما أدى إلى انتشار الرأي القائل بأن عدم استخدام الحاسب الآلي هو تخلف عن الركب، وأصبحت الدول تتسابق لملاحقة التطور الذي ارتبط بتقنيته [٢١].

الاتجاه نحو الحاسب الآلي

إلى جانب ذلك برزت عوامل أخرى كثيرة أثرت على استخدام الحاسب الآلي، منها الاتجاه السلبي نحو التقنية، و عدم الثقة في القدرة على استخدام الحاسب، ذكر العبد القادر أن من أبرز معوقات التطبيق الناجح و الاستخدام الفعال لتقنية المعلومات كان المعوقات الاجتماعية، مثل التصورات غير الصائبة و المشاعر و اتجاهات الرأي السلبية نحو تقنية المعلومات [٢٢]. و قد أشار روبيكس Robichaux في دراسته أيضا إلى أن الاتجاه نحو تقنية المعلومات كان عاملا مؤثرا في استخدام أو عدم استخدام الحاسب الآلي[٢٣]، كذلك أكد ودرو Woodrow أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاه الطلبة نحو الحاسب و استخدامهم له [٢٤].

و قد أوضحت الدراسات أن أغلب الاتجاهات عامة تتكون لدى الفرد من الخبرات الشخصية أثناء الدراسة ، ذكر جوردن و فولمان Jordan & Follman أن معتقدات المعلمين و اتجاهاتهم تتكون من خلال التعليم الذي يسبق الوظيفة و من خلال التدريب أثناءها ، كذلك من خلال تجربتهم كطلبة [٥]. و قد أشار سيلوين Selwyn إلى أن أهم قياس لاستخدام التقنية من قبل الطلبة هو قياس اتجاههم نحوها [٨].

و قد كانت هناك عوامل أخرى مؤثرة في الاتجاه نحو الحاسب أو في استخدامه ، إذ وجد ليو Liao أن خبرة طلبة كلية التربية في الحاسب الآلي كان لها علاقة إيجابية مع الاتجاه نحو الحاسب [٢٥]. كذلك وجد بابزيكي و فيداكوفيك Paprzycki & Vidakovic أن من العوامل الأخرى المؤثرة في الاتجاه نحو الحاسب كان عمر الطلبة (ممن سيصبحون معلمين)، و مدى انضباطهم في حضور المحاضرات. الأمر الذي كان له أثر إيجابي في الاتجاه نحو الحاسب. كذلك كانت هناك علاقة بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه واستخدامه[٢٦] ، حيث وجد ليونز و كارلسن Lyons & Carlson أن من الأسباب التي أدت إلى عدم استخدام الحاسب من قبل المعلم كان قلة ثقافة المعلمين بتقنية الحاسب [٢٧] ، و قد وجد أوكيناكا Okinaka أن قليلاً من الدراسات ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة إيجابيا في اتجاه المعلمين نحو الحاسب الآلي ، إلا أن نتائج أغلب الأبحاث تشير إلى وجود علاقة بين ثقافة المعلم عن الحاسب و استخدامه له في الفصل الدراسي [٢٨] ، كذلك أكدت دراسات أخرى أن من العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو الحاسب الآلي عند المعلمين – أو من سيصبحون معلمين في المستقبل – الاعتقاد أن تعلم الحاسب صعب ، و بالتالي محاولة تجنبه [٢٩] ، [٣٠]. كما ظهر أن عدم المعرفة الكافية بالفائدة التي يقدمها الحاسب في الفصل الدراسي من العوامل المؤثرة في اتجاه المعلمين نحوه[٣١] ، [٣٢] ، [٣٣]. و وجدت بعض الدراسات أن بعض المعلمين يعتقدون أن الحاسب آخر

موضة في التعليم بدلا من اعتباره أداة تعليمية فعالة، كذلك فإن كثيراً من المعلمين يفتقدون الخبرة لمعنى التعلم باستخدام التقنية، و كذا الأمر بالنسبة للتطبيقات التقنية بالوسائط المتعددة، و أن كثيراً منهم لم يسبق لهم أثناء دراستهم التعلم عن طريق تقنية المعلومات [٢٧]، [٣٤].

ملخص الدراسات السابقة

إن الاتجاه عامل أساسي يحدد سلوك الإنسان، وبالتالي يعد الاتجاه نحو الحاسب عاملاً أساسياً في التنبؤ عن مدى تقبل الفرد لاستخدامه في مجال العمل، و قد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة بين الاتجاه الإيجابي نحو الحاسب و مدى الاستخدام له، كذلك كان هناك علاقة بين الخبرة و الثقافة في مجال الحاسب و مدى استخدامه. و من أهم هذه النتائج أن اتجاه المعلمين يتكون قبل البدء بالعمل، وبالتالي فإن اتجاه الطلبة في كليات التربية نحو تقنية الحاسب الآلي يعد مؤشراً على مدى الحماس لاستخدامها في مجال التعليم في المستقبل.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ وهن حوالي ٤٦٠٠ طالبة حسب ما وردنا من مكتب القبول و التسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٤٣٧ طالبة و ذلك يمثل حوالي ١٠٪ من مجتمع الدراسة، تم اختيارهن كعينة طبقية عشوائية بحيث تشمل كافة التخصصات والمستويات الدراسية في الأقسام المختلفة؛ ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة إلى اختيار أربعة مقررات في كل تخصص، مع مراعاة اختلاف مستويات المقررات، حتى يتم قياس اتجاه الطالبات في مراحل مختلفة من دراستهن الجامعية، و تم تطبيق المقياس بالتعاون مع أستاذات هذه المقررات، و قد كان عدد الاستبانات الموزعة ٦٥٠ استبانة، إلا أن المردود منها و التي اكتملت معلوماتها كان ٤٣٧ استبانة فقط. و فيما يلي وصف لعينة الدراسة :

جدول رقم ١. وصف لمفردات عينة الدراسة من الطالبات حسب التخصص في الكلية (ن = ٤٣٧).

التخصص في كلية التربية	العدد (ن)	النسبة ٪
دراسات إسلامية	١٠٧	٪٢٤,٥
تربية فنية	٧٩	٪١٨
تربية خاصة	٨٢	٪١٨٠٨
علم نفس	٨٩	٪٢٠,٤
رياض أطفال	٨٠	٪١٨,٣
المجموع الكلي	٤٣٧	٪١٠٠

جدول رقم ٢. وصف لعينة الدراسة من الطالبات حسب المستوى الدراسي (ن = ٤٣٧).

سنة القبول	العدد (ن)	النسبة ٪
١٤١٨	٨٦	٪٢٠,٧
١٤١٩	١٠٩	٪٢٥
١٤٢٠	١١٢	٪٢٥,٥
١٤٢١	١٣٠	٪٢٨,٩
المجموع الكلي	٤٣٧	٪١٠٠

جدول رقم ٣. وصف لعينة الدراسة من الطالبات حسب الخبرة في الحاسب الآلي (ن = ٤٣٧).

الخبرة في الحاسب الآلي	العدد (ن)	النسبة ٪
لديهن خبرة بالحاسب	١٤٧	٪٢٧
ليس لديهن خبرة بالحاسب	٢٩٠	٪٧٣
المجموع الكلي	٤٣٧	٪١٠٠

أداة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام أداة سبق و أن طورتها من قبل .

وصف الأداة

تكونت الأداة من جزأين :

الجزء الأول : ثقافة الحاسب: و هو اختبار مكون من سبعة أسئلة ذات اختيارات متعددة.

الجزء الثاني : الاتجاه: و تكون من سبع عشرة عبارة، استخدم فيها معيار ليكرت الخماسي، بحيث كان الموافق جدا يمثله العدد أربعة، و هو الحد الأعلى في الإجابات، والحد الأدنى كان يمثله صفر لمن لم يتمكن من الإجابة عن العبارة. و قد كان هناك اختلاف في اتجاه العبارات بحيث كان بعضها موجب الاتجاه نحو الحاسب، و هذه العبارات شملت العبارات ذوات الأرقام ١ ، ٣، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨، ٩، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧. بينما كانت العبارات الأخرى سالبة الاتجاه نحو الحاسب، و هذه العبارات شملت الأرقام ٢ ، ٧، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤.

صدق الأداة

تم عرض الاستبيان على عدد أربعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والاهتمام في مجالات الحاسب الآلي في كلية التربية للنظر في مدى ملاءمة المقياس لما وضع

لقياسه، و قد اتفق المحكمون مع عمل بعض التعديلات البسيطة على المقياس بنسبة تفوق ٨٥٪.

ثبـــات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة آلفا كارونباخ Alpha Chronbach لحساب درجة الثبات، و كانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم ٤. معامل ثبات الاختبار المعرفي و مقياس الاتجاه.

الجزء من المقياس	درجة الثبات – معامل آلفا
الاختبار المعرفي – الثقافي	٠.٨٨
مقياس الاتجاه	٠.٩١

تحليل الأداة

لتحليل الأداة تم **أولا**: إجراء القلب للعبارات السلبية حتى يتم حساب الاتجاه نحو الحاسب حيث إن النسبة العالية (أعلى من ٢.٥) ستشير إلى اتجاه موجب نحو الحاسب و النسبة المنخفضة (أقل ٢.٥) تدل على اتجاه سلبي نحو الحاسب.

و **ثانيا**: تم إجراء التحليل العاملي للأداة بهدف الكشف عن العوامل المشتركة بين العبارات، بحساب مصفوفات معامل الارتباط و مصفوفة العوامل قبل و بعد التدوير. كما تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal components لإجراء التحليل العاملي، وكذلك استخدمت طريقة النسبة العليا للمتغير Varimax لتدوير المحاور.

و قد أظهرت النتائج وجود خمسة عوامل، تم إلغاء العامل الخامس منها حيث فسر أقل من ٦٪ من التباين، و تم الإبقاء على أربعة عوامل فسرت ٨٨.٧٪ من التباين الكلي، و قد تم تخزين هذه العوامل كمتغيرات لاستخدامها في التحليلات الإحصائية

الأخرى خلال الدراسة. و قد سميت العوامل بالعامل المشترك فيما بينهما، و فيما يلي جدول يوضح العوامل و العبارات الممثلة لهذه العوامل.

جدول رقم ٥. وصف للعوامل الناتجة من التحليل العاملي حسب قيمة ايجن .

أرقام العبارات	رقم العامل	اسم العامل	قيمة ايجن	النسبة PCT Variance	النسبة CUM PCT
١، ٣، ٥، ٩، ١٢	١	الرغبة في التعلم عن الحاسب	٣.٦٥٣	٣١.٤٨٨	٣١.٤٨٨
٦، ١٥، ١٦، ١٧	٢	الاهتمام بالحاسب	١.٧٨٩	٢٠.٥٢٤	٥٢.٠١٢
٢، ٧، ١١	٣	الثقة بالنفس تجاه الحاسب	١.٥٨٩	١٩.٣٤٥	٧١.٣٥٧
١٠، ١٣، ١٤	٤	الرهبة من الحاسب	١.٢٤١	١٧.٢٩٩	٨٨.٦٥٦

المعالجة الإحصائية: تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.10 لعمل جميع المعاملات الإحصائية اللازمة لتحليل معلومات هذه الدراسة و التي شملت الآتي:

١- النسب و التكرارات الخاصة بوصف العينة و قياس المتوسط في مقياس الاتجاه.

٢- التحليل العاملي لمقياس الاتجاه.

٣- اختبار "ت" و اختبار أنوفا ANOVA معتمدا على العلاقة بين العوامل المشتركة في المقياس و متغيرات الدراسة ؛ لقياس الفروق بين الطالبات و دلالة هذه الفروق حسب أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي و مدى علاقة بعض المتغيرات بقوة هذا الاتجاه أو ضعفه، وهذه المتغيرات هي: ثقافة الطالبة حول الحاسب، و الخبرة في استخدام الحاسب، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي. ونعرض فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة و أسئلتها:

السؤال الأول: ما اتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب؟

بناء على المقياس المستخدم نجد أن أعلى درجة لكل عبارة من عبارات المقياس هي أربعة و أدناها صفر ، و بما أن العبارات قد عكست القيم بها فإن الدرجة العالية (ثلاثة فما فوق) تعكس اتجاهاً موجباً نحو الحاسب و الدرجة الأقل (٢ فأقل) تعكس اتجاهاً سالباً نحو تقنية الحاسب، و ما بينهما يمثل اتجاها محايدا. و من خلال تحليل استجابات عينة الطالبات نلاحظ تفاوت القيم بين العبارات، و باستخراج متوسط الإجابات كافة وجد أنه يبلغ (٢,٥) مما يعني أن عينة الدراسة من الطالبات تمتلك اتجاها محايدا نحو تقنية الحاسب الآلي.

جدول رقم ٦. متوسط إجابات الطالبات على مقياس الاتجاه .

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	أرغب في أن أتعلم أكثر عن الحاسب الآلي	٣,٠٨	١,٠٤
٢	أشعر بعدم الراحة عند استخدام الحاسب الآلي	١,٦٩	١,٠٤
٣	أجد متعة في قضاء الوقت عند استخدام برامج التسلية على الحاسب	٣,٠٣	١,٢٤
٤	أشعر بالراحة لاستخدام البطاقة المصرفية	١,٦٨	١,٧٤
٥	أود أن أشترى حاسبا آليا	٢,٧٩	١,١٣
٦	أتطلع لأى دورات تقدم عن استخدام الحاسب الآلى فى المدارس	٢,٣٥	١,١٨
٧	أشعر بالارتباك عند التعامل مع المعدات الميكانيكية و الإلكترونية	٢,١٧	١,١٨
٨	أود أن أستخدم حاسبا آليا فى مكان عملى	٢,٦٠	١,٢٦
٩	أشعر بمتعة عند التعامل مع الحاسب الآلى	٢,٧٧	١,٢٧
١٠	العمل فى غرفة مليئة بالحاسبات الآلية يجعلنى أشعر بعدم الراحة	١,٩٥	١,٠٧
١١	أشعر بعدم الراحة عندما أكون مع أناس يتحدثون عن الحاسب الآلى	١,٩٤	٠,٩٢
١٢	أشعر بالثقة في قدرتى على استخدام الحاسب الآلى	٢,٥١	١,٣٢
١٣	بدأ الحاسب الآلى فى التحكم كثيرا فى حياة الناس	٢,٥٠	١,١٧
١٤	استخدام الحاسب الآلى فى المدارس عبارة عن موضة	١,٤٧	٠,٨٤
١٥	يجب أن يكون عند طلاب المدارس الثانوية معرفة عن الحاسب الآلي	٣,٥٦	٠,٦٩
١٦	يجب أن يكون عند طالبات المدارس الثانوية معرفة عن الحاسب الآلي	٣,٤٠	٠,٩٠
١٧	يمكن الاستفادة من الحاسب الآلى فى تعلم موضوعات أخرى إلى جانب الرياضيات	٣,١٤	١,١٨
	متوسط الإجابة	٢,٥	

السؤال الثاني: ما معدل ثقافة الحاسب لدى طالبات كلية التربية حسب المقياس المعد لذلك؟

يتضح لنا من جدول رقم ٧ أن متوسط مجموع الإجابات الصحيحة كان ٦٥,٧ مقابل متوسط مجموع الإجابات الخاطئة بالإضافة إلى من لم يجبن على الأسئلة والذي بلغ ٣٤,٢ مما يدل على أن مستوى ثقافة الطالبات عن الحاسب الآلي لا بأس به.

جدول رقم ٧. متوسط الإجابات على اختبار ثقافة الحاسب.

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	لم يجب
س١	٦٦,٨	٣١,١	٢,١
س٢	٤٧,٧	٥١,٠	١,٢
س٣	٥٦,٨	٤٢,٣	٠,٨
س٤	٨٠,١	١٧,٠	٢,٩
س٥	٥٨,١	٣٨,٢	٣,٧
س٦	٩٤,٢	٥,٤	٠,٤
س٧	٥٦,٤	٣٩,٩	٣,٧
المتوسط	٦٥,٧	٣٢,١	٢,١

السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه متمثلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

للإجابة على هذا السؤال تم إعطاء درجة لكل طالبة عن إجابات الأسئلة، ووضع المعيار على أساس أن من أجبن إجابة صحيحة على ثلاثة أسئلة فأكثر من أسئلة المقياس السبعة اعتبر لديهن ثقافة عن الحاسب، ومن أجبن أقل من ذلك اعتبرن محدودات الثقافة عن الحاسب، و بناءً عليه تم إجراء اختبار "ت" للنظر فيما إذا كان هناك فرق بين

من لديهن و من ليس لديهن ثقافة عن الحاسب و علاقة ذلك باتجاههن نحوه بناء على العوامل الأربعة في مقياس الاتجاه.

و قد اتضح من الجدول رقم ٨ أنه لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين وجود ثقافة الحاسب و العوامل الثلاثة في الاتجاه: (١) الرغبة في التعلم، أو (٢) الاهتمام بالحاسب الآلي، أو (٣) الرهبة من الحاسب. إلا أنه ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين وجود ثقافة الحاسب و الثقة بالنفس تجاه الحاسب لدى العينة، مما يعني أن من لديهن ثقافة عن الحاسب كان لديهن ثقة في النفس تجاه إمكانية التعامل مع الحاسب الآلي، و هذا يتفق مع نتائج دراسة بابزيكي وفيداكوفيك Paprzycki &Vidakovic التي أوضحت أن هناك علاقة بين الثقافة و الاتجاه [٢٦]. كما يظهر من الجدول أنه على الرغم من عدم وجود فروق بين المجموعات بالنسبة لعامل الرهبة من الحاسب إلا أن الملاحظ أن متوسط كلتا المجموعتين كان ضعيفا مما يدل على أن هناك نوعا من الرهبة من الحاسب لدى الجميع.

جدول رقم ٨. اختبار "ت" لقياس الفروق بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه.

المجموعة	العامل	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت Pooled Var. Est. قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لديهن ثقافة عن الحاسب	الرغبة في	٣.٥١	٠.٥٦	٢.٢٧٨	١١٧	٠.١٣٤
ثقافة قليلة نحو الحاسب	التعلم	٣.٠٠	١.٠٨			
لديهن ثقافة عن الحاسب	الاهتمام	٣.٠٣	١.١٥	١.٦٧١	١١٧	٠.١٩٩
ثقافة قليلة نحو الحاسب	بالحاسب	٣.٠٣	١.٢٦			
لديهن ثقافة عن الحاسب	الثقة	٢.٠٠	٠.٨٠	٥.٨٧٥	١١٧	٠٠١٧
ثقافة قليلة نحو الحاسب	بالنفس	٢.٢٠	١.٢٣			
لديهن ثقافة عن الحاسب	الرهبة من	٢.٠٦	١.٠١	٠.٠٢٠	١١٧	٠٩١٦
ثقافة قليلة نحو الحاسب	الحاسب	١.٦١	١.١٦			

السؤال الرابع: هل هناك علاقة بين الخبرة في الحاسب و الاتجاه نحـــوه متمثــلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

للإجابة على هـذا السـؤال تم تطبيـق اختبـار "ت" علـى متغير الخبرة مع العوامل الأربعة في الاتجاه و الذي نتج عنه وجود فروق ذات دلالة إحصائيـة بـين مـن لديـهن خبرة في الحاسب مع ثلاثة عوامل في الاتجـاه، و هـي (١) الرغبـة في التعلـم، (٣) الثقـة بـالنفس و(٤) الرهبة من الحاسب، و يتضح ذلك في الجدول رقم٩ حيث وجد أن من لديهن خبرة في الحاسـب لهـن رغبـة أكـبر في التعلـم في مجالـه كمـا كـانت لديهن ثقـة بـالنفس أكـبر تجـاه الحاسـب. كذلـك كـان لديهن رهبة أقل منـه. أمـا بالنسـبة للعـامل رقـم ٢ و هـو الاهتمـام بالحاسب فلم يكـن هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين المجموعـات في علاقـة الاهتمـام باتجاههن نحو الحاسب.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار "ت" لقياس العلاقة بين الخبرة في الحاسب و الاتجاه نحوه .

المجموعة	العامل	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت Pooled Var. Est. قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لديهن خبرة في الحاسب	الرغبة في	٣٣٨	٠،٦٥٩	٥،٦١٨	١٥٨	٠،٠٠٠
لا تتوافر خبرة في الحاسب	التعلم	٢٧٥	١،١٢٨			
لديهن خبرة في الحاسب	الاهتمام	٣٠٨	١،١٠٦	٠،٣٩١	١٥٨	٠،٥٣٨
لا تتوافر خبرة في الحاسب	بالحاسب	٣٠٠	٠،٩٣٥			
لديهن خبرة في الحاسب	الثقة	٣٤٠	٠،٨٣٧	٤،٢٧٠	١٥٨	٠،٠٢١
لا تتوافر خبرة في الحاسب	بالنفس	٢٨٥	١،١١٩			
لديهن خبرة في الحاسب	الرهبة من	٢٤٥	٠،٥٥٤	٤،٩٣٢	١٥٨	٠،٠٠٠
لا تتوافر خبرة في الحاسب	الحاسب	١٠٣	١،٠٢٧			

السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين المستوى الدراسي و الاتجاه نحو الحاسب الآلي متمثلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

لاختبار العلاقة بين المستوى الدراسي و العوامل المشتركة في مقياس الاتجاه تم إجراء تحليل التباني الأحادي أنوفا One way analysis ، و الذي نتج عنه، كما نلاحظ من جدول رقم ١٠ ، أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الجديدات و الطالبات الأقدم في المستوى الدراسي من حيث عاملا الرغبة في التعلم أو الاهتمام بالحاسب ، إلا أنه في العوامل المتعلقة بالثقة بالنفس و الرهبة من الحاسبات كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعات، وأوضحت نتيجة اختبارات شيفيه البعدية Scheffe post hoc test أن هذه الاختلافات كانت لصالح الطالبات الجديدات (٤٢١ ثم ٤٢٠) اللاتي كانت لديهن ثقة أكبر بالنفس، و رهبة أقل من الحاسب عن الطالبات الأقدم في المستوى الدراسي (٤١٨ ثم ٤١٩).

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار أنوفا لقياس العلاقة بين المستوى الدراسي و الاتجاه نحو الحاسب .

المجموعة	العامل	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الرغبة في	١,٣٠٣	٠,٣٢٦		٤	
داخل المجموعات	التعلم	١٩٤,٥٦	١,٠١٩	٠,٣٢٠	١٩١	٠,٨٦٥
بين المجموعات	الاهتمام	٤,٧٧٥	١,١٩٤		٤	
داخل المجموعات	بالحاسب	١٩١,٠٤	١,٠٠٠	١,١٩٤	١٩١	٠,٣١٥
بين المجموعات	الثقة	١٦,٨٤٢	٤,٢١١		٤	
داخل المجموعات	بالنفس	١٧٨,٥٥	٠,٩٣٥	٤,٥٠٤	١٩١	٠,٠٠٢
بين المجموعات	الرهبة من	٢١,٧٥٩	٧,٢٥٣		٤	
داخل المجموعات	الحاسب	٢٤٨,٥٣	١,٥٣٥	٤,٧٢٤	١٩١	٠,٠٠٠

السؤال السادس: هل هناك علاقة بين التخصص في الكلية و الاتجاه نحو الحاسب متمثلا بالعوامل المشتركة بين عبارات مقياس الاتجاه؟

للتحقق من العلاقة بين تخصص الطالبة في كلية التربية و الاتجاه نحو الحاسب، تم تطبيق اختبار أنوفا الذي نتج عنه، كما هو موضح في الجدول رقم ١١، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة بالنسبة للرغبة في التعلم عن الحاسب والاهتمام به، إلا أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لعاملي الثقة بالنفس والرهبة من الحاسب. و أوضحت نتيجة اختبارات شيفيه البعدية Scheffe post hoc test أن هذه الفروق بين الطالبات حسب التخصصات كان ترتيبها كالتالي: طالبات تخصص ثقافة إسلامية كن الأقل ثقة بالنفس تجاه الحاسب و أكثر رهبة منه، و تلاهن طالبات علم النفس فالتربية الخاصة، بينما أظهرت طالبات تخصص التربية الفنية و رياض الأطفال ثقة أكبر تجاه الحاسب و رهبة أقل منه.

جدول رقم ١١. نتائج اختبار أنوفا لقياس العلاقة بين التخصص و الاتجاه نحو الحاسب.

المجموعة	العامل	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الرغبة في	١,٤٢٦	٠,٧١١٣		٢	
داخل المجموعات	التعلم	١٩٤,٥٥	١,٠٠٨	٠,٧٠٨	١٩٣	٠,٤٩٤
بين المجموعات	الاهتمام	٣,٥٣٩	١,٧٧٠		٢	
داخل المجموعات	بالحاسب	١٩١,٥٣	٠,٩٩٢	١,٧٨٣	١٩٣	٠,١٧١
بين المجموعات	الثقة في	١٤,١٦١	٧ ٠٨١		٢	
داخل المجموعات	النفس	١٨١,٦١	٠,٩٤١	٧,٥٢٥	١٩٣	٠,٠٠١
بين المجموعات	الرهبة من	١٦,٨٤٢	٤,٢١١		٢	
	الحاسب	١٧٨,٥٥	٠,٩٣٥	٤,٥٠٤	١٩٣	٠,٠٠٢

مناقشة النتائج

أظهرت التحليلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة نتائج غير متوقعة بالنسبة لاتجاه طالبات كلية التربية نحو الحاسب، و فيما يلي مناقشة هذه النتائج:

أولا: وقع متوسط الإجابات بالنسبة لاتجاه الطالبات العام نحو الحاسب الآلي في منطقة حيادية بين الاتجاهين الإيجابي و السلبي، وترى الباحثة أن هذه نتيجة غير متوقعة خاصة مع انتشار الحاسبات في الآونة الأخيرة، سواء في محيط الجامعة أو خارجه، و هذا يدل على أن غالبية الطالبات غير مدركات لمكانة تقنية الحاسب و أهميتها لهن كمعلمات في المستقبل، و قد ذكر سلوين Selwyn أن اتجاه الطلبة نحو الحاسب لا يقيس فقط مدى تقبلهم لهذه التقنية إنما يعطي دلالة على تصرفاتهم المستقبلية تجاهه [٨]، ولا تشير هذه النتائج إلى حماس كبير من قبل الطالبات نحو تقنية الحاسب.

ثانيا: كانت ثقافة الطالبات نحو الحاسب جيدة، و قد ترجع هذه النتيجة لانتشار الحاسب في المجالات العامة و الخاصة إلى جانب أن طالبات كلية التربية يأخذن مقررا إجباريا في الحاسب الآلي يساعد على بناء ثقافتهن نحو هذه التقنية.

ثالثا: لم تجد الدراسة علاقة بين ثقافة الحاسب و الرغبة في تعلمه أو الاهتمام به، و هذا عكس نتائج أغلب البحوث التي وجدت علاقة بين ثقافة الحاسب و الاهتمام به و الرغبة في استخدامه [٢٧]، [٢٨]، و تعتقد الباحثة أن سبب عدم ظهور علاقة بين ثقافة الحاسب و الاتجاه نحوه، قد يرجع لقلة استخدام الحاسب الآلي على مستوى المقررات المختلفة أو من قبل المعلمات الأخريات، أو على مستوى حياة الطالبة في الجامعة، الأمر الذي قد يولد عدم الإحساس بأهميته وضرورة تعلمه، و هذا يتفق مع ما ذكرته ويبرج Wiburg بأن عدم استخدام الحاسب في حياة الطالب لا يولد الاهتمام به[٣٥].

رابعا : كانت للخبرة في الحاسب علاقة بالاتجاه نحوه حيث إن من لديها خبرة في الحاسب كان لديها رغبة أكبر في تعلمه ، و كذلك ثقتها في نفسها أعلى ممن لم يكن لديها خبرة ، كما كانت رهبتها من التقنية أقل.

خامسا : وجدت فروق تعود لنوع التخصص و ذلك للعاملين : الرهبة من الحاسب و الثقة بالنفس تجاه التقنية ، فكانت تخصصات الثقافة الإسلامية أكثر رهبة من الحاسب و أقل ثقة بالنفس تجاه القدرة على استخدامه ، و قد يرجع ذلك إلى أن أغلبية الطالبات في هذا التخصص يأتين من المسارات الأدبية التي أظهرت الدراسات أنهن يعانين أكثر من طالبات المسارات العلمية في دراسة الحاسب الآلي [٣٦] ، كما قد يعود إلى الأسلوب النظري المتبع في تدريس معظم مقررات هذا التخصص مما يخلق رهبة من التعامل مع أية تقنية.

التوصيات

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطالبات لم يكن لديهن اتجاه إيجابي أو سلبي نحو تقنية الحاسب على الرغم من أن ثقافتهن عن الحاسب تعد جيدة ، و نظرا لأهمية الحاسب الآلي في العصر الحالي، و ضرورة تعلمه و اكتساب المهارة في استخدامه خاصة لمن سيتجهن إلى سلك التعليم ؛ لذا فإن الباحثة ترى ضرورة الاهتمام ببناء اتجاه إيجابي لدى الطالبات نحو هذه التقنية ، و ذلك عن طريق إعداد البرامج و إعداد المعلمين الذين يعدون الطالبات للتدريس ، و بناء على ذلك يمكن أن نخرج بعدد من التوصيات ، منها :

١ - إضافة مقررات حاسب آلي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين.

٢ - إعداد برامج تعليمية خاصة لتوضيح فائدة الحاسب الآلي في التدريس.

٣ - حث أساتذة الجامعة على استخدام تقنية الحاسب في تدريسهم ، الأمر الذي يساعد الطالبات على اعتياد وتقدير و فهم أثر التقنية في التعليم.

٤ - أن تقدم ورش عمل و ندوات عن الحاسب الآلي للطالبات لنشر التوعية تجاهه.

٥ - أن تفتح مراكز حاسب مختلفة في نطاق الجامعة يسمح للطالبات بالعمل فيها و ذلك لتنمية الثقة في إمكانية العمل على الحاسب و التقليل من الرهبة من هذه التقنية.

٦ - تشجيع إقامة معارض خاصة عن الحاسب الآلي في نطاق الجامعة لتوضيح إمكانيات و فوائد التقنية، و تقديم عروض بأسعار خاصة بالتعاون مع الجامعة لتشجيع الطالبات على اقتناء الحاسب الآلي.

المراجع

[١] Woodrow, J. "The Development of Computer-related Attitudes of Secondary Student". *Journal of Educational Computing Research*, 11 (1994), 307-338.

[٢] Lowther, D., Moyo, T. and Morrison, G. "Moving from Computer Literate to Technologically Competent: The Next Educational Reform." *Computer in Human Behavior*, 14, No. 1 (1998), 93-109.

[٣] Edwards, V. Technology Counts," *Education Week*, 18, No. 5, (1998), 41-57.

[٤] Becher, J. *Instructional Uses of School Computers: Reports from the 1985 National Survey*. Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland: 1986, Issue No. 1.

[٥] Mandell, C. and Mandell, S. *Computers in Education Today*. New York, West Publishing Company, 1989, 77-80.

[٦] Al-Khaldi, M. and Al-Jabri, I. "The Relationship of Attitudes to Computer Utilization: New Evidence from a Developing Nation." *Computers in Human Behavior*, 4, No. 1 (1998), 23-42.

[٧] Wilson, J. and Daubek, H. "Computer Attitudes and Marketing Education." *Journal of Marketing Education*, Vol. 14, 1 (1992), 80-90.

[٨] Selwyn, N, "Students' Attitudes Toward Computers: Validation of a Computer Attitude Scale for 16-19 Education". *Computers Education*, 28, No. 1 (1997), 35-41.

[٩] Lawton, J. amd Gerschner, V. T. "A Review of the Literature on Attitudes Towards Computer and Computerized Instruction." *Journal of Research and Development in Education*, 16 (1982), 50-55.

[١٠] Paprzycki, M. and Vidakovic, D. "Prospective Teachers' Attitudes Toward Computers," In : J. Willis, and V. Robin, (Eds.), *Computing in Education*, (1994), pp 45-48.

[١١] الداود، عبد المحسن. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (بداياته و تطوره)*. الرياض: دار أركان للنشر و التوزيع، ١٤١٦هـ.

[١٢] سلامة، عبد الغفار. *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٤م.

[١٣] المقوشي، عبد الله : "*بناء ثلاثة مقاييس للاتجاهات نحو الرياضيات المدرسية و التحقق منها*". الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨، رقم ١٤٤.

[١٤] المخزومي، أمل. "دور الاتجاهات في سلوك الأفراد و الجماعات" *رسالة الخليج العربي*، السنة الخامسة عشرة، ع ٥٣ (١٩٩٥م)، ١٥-٤٦.

[١٥] الحريقي، سعد و موسى، رشاد. "اتجاه طلاب و طالبات المرحلة المتوسطة في الريف و الحضر نحو العلوم و علاقته بالتحصيل في مادة العلوم في منطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية". *رسالة الخليج العربي*، السنة الخامسة عشرة، ع ٥٤ (١٩٩٥م)، ١٥-٦٣.

[١٦] خان، محمد. "اتجاه طلاب و طالبات معاهد التمريض في المملكة العربية السعودية". *رسالة الخليج العربي*، السنة التاسعة، ع ٢٧ (١٩٨٨م)، ١٠٦-١٢٦.

[١٧] الملق، محمد. "مقترحات لتأهيل مدرسي الحاسوب بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج." *وقائع ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٩٩٤)، ١٧-٤٣.

[١٨] فودة، ألفت. *الحاسب الآلي و استخداماته في التعليم*. الرياض: د.ن، ١٩٩٩م.

[١٩] Lawton, J. and Gerechmer, V. "A Review of the Literature in Attitudes towards Computers and Computerized Instruction." *Journal of Research and Development in Education*, 16, No. 1 (1982), 50-55.

[٢٠] Becker, J. "Instructional Uses of Schools Computers: Reports from the 1985 National Survey." Issue No. 1, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1986.

[٢١] Nichols, L. " The Influence of Student Computer-ownership and In-home Use on Achievement in and Elementary School Computer Programming Curriculum." *Journal of Educational Computing Research*, 8, No. 4 (1992), 407-421.

[٢٢] العبد القادر، عبد الله . "آثار تدريس و استخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية". *رسالة الخليج العربي*، السنة العاشرة، ع٣٤ (١٩٩٠م)، ٧٥-١١٠.

[٢٣] Robichaux, B. " Sex and Beliefs about Computer-based Information System: Examination of Group Support Systems". *Omega*, 22, No. 4 (1994), 381-389.

[٢٤] Woodrow, J., "Locus of Control and Computer Attitudes as Determinants of Computer L Iteracy of

Student Teachers". *Computers and Education*, 16 (1991), 237-245.

[٢٥] Liao, C. "Effect of Computer Experience on Computer Attitudes among Pre-service, In-service, and Postulant Teachers". In: Carey, D. , Carey, R., Willis, D. and Willis, J. (Eds.), *Technology and Teacher Education Annual*, (1993), pp. 498-505.

[٢٦] Vermett, S. and Hall., M. "Attitudes of Elementary School Students and Teachers toward Computers in Education". *Educational Technology*, 20 (1986), 41-47.

[٢٧] Loyns, J. and Carlson, D. "Technology in Teacher Education-faculty Attitude, Knowledge and Use", *Technology and teacher Education Annual 1995*, (1995), pp. 753-757.

[٢٨] Okianda, R. "The Factors that Affect Teacher Attitude toward Computer Use." *Eric Doc*. No. ED. 346 039, (1992).

[٢٩] Zeitz, L. "Developing a Technology Workshop Series for Your Faculty and Staff." *The Computing Teacher*, 22, No. 7 (1995a), 62-64.

[٣٠] Yeaman, J., The *Mythical Anxieties of Computerization: A Barthesian Analysis of a Technological Myth. Computers in Education: Social, Political, and Historical Perspectives*, Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc. 1993.

[٣١] Kraus, K. and Kraus, A. "Faculty Images of Technology Integration in Teacher Education," *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1995), pp. 758-760.

[٣٢] Niederhauser, S. and Stoddart, T. "The Relationship between Teacher, Beliefs about Computer Assisted Instruction and Their Practice," *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1994), pp. 52-56.

[٣٣] Lee, C. "A Computer Education Model for In-Service Teachers." *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1993), pp. 292-294.

[٣٤] Planow, M., Bauder, D., Carr, D. and Samer, R. "Structuring Teachers' Attitudinal Changes: A Follow-up Study," *Technology and Teacher Education Annual*, Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, (1993), pp. 560-563.

[٣٥] Wiburg, K., "Integrated Learning Systems: What Does the Research Say?" *The Computing Teacher*, 22, No. 5 (1995), 70-15.

[٣٦] فودة، ألفت. "أسباب الصعوبات التي تواجه بعض طالبات كلية التربية في مقرر حاسب آلي". *رسالة الخليج*، السنة التاسعة عشرة، ع ٧٠(١٩٩٩م)، ١١٣-١٤٥.

The Attitude Towards Computers by the Female Students in the College of Education

Olfat M. Fodah
Associate Professor, Department of C & I
College of Education, King Saud University, Riyadh

(Received 21-8-1422H; accepted for publication 26-1-1423H)

Abstract. In this paper a survey was conducted to judge the attitudes of the female students in the College of Education towards computer technology. The analysis of the data collected indicated that:

1) The average response of the students fell in the middle of the scale, which indicated a neutral position toward computer technology.

2) The student's education about computer technology was good, but there was no significant relationship between computer education and the attitude towards it.

3) There was significant evidence that a student's attitude towards computers related to her expertise in computers, her college level study, and her college major. Students with more expertise in computer were less intimidated by it, as were the younger students. Additionally, they had more confidence in their ability to work with computers than students in higher levels and/or with less experience with computers.

دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية
دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية

سحر بنت أحمد الخشرمي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٣/٢٠هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٨هـ)

ملخص البحث. تنامت الجهود في السنوات الأخيرة لتطبيق أحدث الأساليب التعليمية وأقلها تقييدا في مجال التربية الخاصة على الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة... ومن تلك الأساليب وأكثرها توظيفاً ضمن التجارب العالمية، تجربة المدارس الشاملة ودمج الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في المدارس العادية. وقد سعت المملكة العربية السعودية للاستفادة من تلك التجارب من خلال دراستها ومن ثم تطبيقها على مدارس التعليم العام.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على برامج الدمج المطبقة على الطلبة والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقييم مدى نجاح تلك البرامج، وتحديد العقبات التي تعترضها، وذلك للخروج بتوصيات تساهم في تذليل تلك الصعوبات، وتقديم فرص أفضل لنجاح أسلوب الدمج.

وقد تم توظيف استمارة خاصة محكمة أعدتها الباحثة لغرض هذه الدراسة وتم توزيعها على عينة شملت جميع مدارس المملكة المطبقة للدمج، وذلك من خلال الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف والأمانة العامة للتربية الخاصة بالرئاسة العامة لتعليم البنات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى التحول الكبير الذي طرأ على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث بدأت بطيئة

عام ١٤١٠هـ ثم تزايدت بشكل ملحوظ. كما يتضح من الدراسة أن كافة الإعاقات قد استفادت من برامج الدمج المطبقة، وبالأخص الإعاقات البسيطة، كما أن كافة البدائل التربوية قد تواجدت بنسب متفاوتة. وتشير النتائج أيضا إلى تميز وتوسع مدارس البنين في الدمج مقارنة بمدارس البنات. وتشير الدراسة إلى عدد من المعوقات التي واجهت برامج الدمج وتعرض عدداً من المقترحات لعلاجها.

الإطار النظري

لم يعد إيجاد المكان التربوي المناسب للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة العبء الأكبر لدى العاملين في ميدان التربية الخاصة، فقد أخذت المدرسة العادية تحتل الصدارة من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء الأطفال، وأخذت بالتالي تتركز الجهود على إحداث تغييرات مهمة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية.

إن مضامين مفهوم الدمج، أو كما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن "التعليم الشامل" أو المدارس الشاملة، لم تعد تقتصر على إقناع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبول ذوي الاحتياجات الخاصة ليشاركوهم المكان، بل قد تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة إقناع المدرسة العادية وأصحاب القرار التعليمي لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي بحيث لا يعود الطفل الخاص هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المناهج الدراسية ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف والنقطة الرئيسية التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر نجاح هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية.

لقد أصبحت فكرة شمولية التعليم العادي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدراً مهما لعزلهم، إذ صار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين جنباً إلى جنب في الفصول العادية.

وقد يقلق الكثيرون من مثل ذلك التحول في الأوساط التعليمية، ومحاولة تطبيع المجتمعات لتقبل تلك التقلبات المفاهيمية التي جعلت التعليم الخاص جزءاً من المنظومة التعليمية الأساسية، حيث يشترك معه في معظم الاستعدادات والأولويات وإن اختلف معه في حاجات الأطفال ومتطلباتهم، لكن المتحمسين من المختصين لحركة التعليم الشامل يشيرون بشكل أو بآخر إلى الفوائد العامة التي يتلقاها كل من الطفل الخاص والطفل العادي ضمن عملية الإدماج. فالدمج يعمل على تزويد كافة الأطفال - بغض النظر عن حاجاتهم- بفوائد اجتماعية وأكاديمية قد لا تتوافر في الظروف العادية السابقة التي كانت تعزل التعليم العام عن الخاص [١].

كما أن فرص الطفل ذي الحاجات الخاصة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوافر النموذج المناسب والذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مجمل الأطفال العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالبا يعمل على تطويره لديهم التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية، كما أن هذين الجانبين يساهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين مما يتيح فرصا أفضل لهؤلاء الأطفال لاكتساب المهارات التعليمية [٢].

وبناء على ذلك فإن بيئة الإدماج يجب أن تعد بشكل مناسب وكاف بحيث تساهم بدورها في إجراء التحسن المطلوب لدى الأطفال المدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في عملية الدمج، حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج، كما قد تقحم بعض التعديلات في تفاصيل وملامح البيئة التعليمية؛ لكي لا تغدو عقبة بدورها أمام إحداث التقدم المطلوب.

فنجاح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام يتطلب تعاوناً مشتركاً بين كافة الأطراف ذات الأفراد ذوي العلاقة من معلمين وإداريين واختصاصيين وأقران عاديين وأسر لهؤلاء الأطفال ؛ لكي يسهل تقديم دمج حقيقي وخبرات تعليمية مناسبة لهؤلاء الأطفال [٣].

و قد أصبح من الضروري إجراء تغييرات ملائمة وضرورية في أهدف ومفاهيم وسياسات التعليم المطبقة في كافة دول العالم، بحيث تتحد الأطراف المتناثرة ولا يفصل الأطفال في مدارس متباينة بحجة الفروق الفردية، فإذا كانت علّة المدارس العادية عدم المقدرة على التعامل مع تلك الفروق فهو اعتراف صريح بضعف البرامج المعدة لإعداد المعلمين والبرامج التعليمية التي تناسب كافة الأطفال.

والحل لهذا المشكل لن يكون في إقصاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و نبذهم عن التعليم العام مدعين استحالة نجاحهم، إذ إننا نقدم بتلك الخطوة على حرمانهم من حقهم في المشاركة بالحياة الطبيعية، فإذا كانت المدرسة العادية بصورتها الحالية عاجزة عن احتواء أولئك الأطفال وتوفير الحد الأدنى لهم من فرص النجاح والمشاركة لهم، فهي بالتالي تعترف بوجود مشكلة أساسية في رسالتها. والأمر يتطلب أن يقف المخططون والتربويون وقفة جادة مع النفس وطرح العديد من التساؤلات حول كيفية تطوير وتحديث المدرسة العادية بما يتلاءم مع حاجات جميع الأطفال، لا أن يتم استثناء العديد منهم بحجة عدم توافر خدمات ملائمة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في عدم توافر معلومات كافية حول برامج الدمج المطبقة في المملكة العربية السعودية على الرغم من التزايد المطرد لتلك البرامج، بما لا يتيح فرصا كافية للمختصين والعاملين في مجال التربية الخاصة والمهتمين بهذا الموضوع للتعرف

على أبعاد تلك البرامج ومدى نجاحها أو فشلها والعمل على إيجاد حلول مناسبة في حينها للمشكلات التي قد تعوق الدمج. كما أن القصور في المعلومات المرتبطة ببرامج الدمج قد تحول دون إمكانية تعميم التجارب الناجحة وتفعيلها، وبالتالي حرمان مدارس أخرى تخطط للدمج من الخبرات المميزة السابقة والتي قد تعمل كحوافز للتجارب اللاحقة.

وحيث إنه لا توجد دراسة سابقة تقدم تفصيلات عن كافة برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة لتعمل كمرجع لكثير من المهتمين والدارسين لهذا الموضوع.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١-تقديم تفاصيل واضحة لبرامج الدمج المطبقة في المملكة العربية السعودية تساعد المسئولين والباحثين في وضع الخطط والاستراتيجيات المستقبلية.

٢- التعرف على إيجابيات برامج الدمج المطبقة في مدارس التعليم العام لاستخدامها كإطار مرجعي للتطبيقات اللاحقة.

٣- اكتشاف التطبيقات الخاطئة في برامج الدمج القائمة والعمل على تلافيها وتحسين فرص نجاحها.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة باعتبار أنها الدراسة الأولى من نوعها والتي تحاول تقديم وصف تفصيلي لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، ولأن برامج الدمج قد أخذت منعطفات عديدة خلال السنوات العشر التي مثلت عمر تطبيقها، حيث بدأت برامج الدمج على شكل اجتهادات شخصية وتجارب محدودة في بعض المدارس الأهلية، ثم

أخذت تحتل اهتماما خاصا لدى القائمين على المدارس الحكومية قبل خمس سنوات من عمر هذا البحث. ونظراً للتزايد المطرّد في هذه البرامج في العديد من المدارس السعودية، ولعدم توافر معلومات كافية عنها، فإن هذه الدراسة ستعمل على تقديم تفاصيل واضحة لتلك البرامج بما تشمله من إيجابيات وسلبيات؛ لتكون بالتالي وثيقة تساهم في دعم العديد من التجارب اللاحقة. كما أنها ستوفر مرجعاً آمناً لأولئك المقبلين على تطبيق الدمج. كما تسعى الدراسة الحالية إلى تذليل الصعوبات التي قد تواجه برامج الدمج من خلال المقارنات التي ستحدد عوامل النجاح المؤثرة لدى بعض الجهات والتي يمكن الاستفادة منها في مواجهة التطبيقات الخاطئة للدمج وبالتالي زيادة فرص نجاحه وانتشاره.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على عدد من التساؤلات المهمة والمرتبطة بموضوع الدمج والتي يفترض أن توضح ماهية برامج الدمج المطبّقة في المملكة العربية السعودية:

١- ما مدى انتشار برامج الدمج في مختلف مناطق ومدن المملكة العربية السعودية؟

٢- ما هي أنواع الاحتياجات الخاصة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام؟ أي فئة من الفئات الخاصة تمتعت بفرص دمج أكبر؟

٣ - ما معدل أعمار الطلبة المدمجين؟ في أي المراحل الدراسية تم دمجهم؟

٤- كم عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في مدارس التعليم العام وما هي مؤهلاتهم؟

٥ - ما هي البدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية للأطفال الذين تم دمجهم؟

٦- كم عدد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المتوافرة في المدارس العادية وما هي احتياجاتهم الخاصة؟

٧- ما هي أشكال الدمج المستخدمة مع الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام؟

٨- ما هي التحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس التي تطبق الدمج؟

٩- من هم الأشخاص الأكثر إسهاما في تسهيل ومساندة برامج الدمج؟

١٠- ما مدى نجاح برامج الدمج التي تم تطبيقها؟ وما هي عوامل النجاح المؤثرة؟

١١- ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدمج الحالية في المملكة العربية السعودية؟

١٢- ما هي الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية؟

مصطلحات الدراسة

الدمج

يقصد بالدمج وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الأطفال العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل ، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات و إجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم.

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

يقصد في هذه الدراسة بهذا المصطلح أولئك الأطفال الذين ينحرفون في إحدى قدراتهم العقلية أو الجسدية أو الحسية أو الانفعالية أو التواصلية أو الأكاديمية عما يعتبر عاديا، وبالتالي فهم يحتاجون لخدمات تربوية متخصصة.

المدارس العادية

هي مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية الخاصة بالبنين والبنات والتي تطبق برامج دمج للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة

لقد اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الدمج في المدارس العادية وما يرتبط بذلك الموضوع من قضايا مختلفة، حيث تناولت الدراسات التغيرات المحتملة للدمج على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاملين معهم.

كما أفردت العديد من البحوث لتحديد العوامل المؤثرة في عملية الدمج وحجم تلك التأثيرات. ومن القضايا المهمة التي كانت محط جدال واهتمام العديد من البحوث، الاتجاهات الخاصة بدمج الأطفال المعوقين بشكل عام والتي تعمل كعنصر أساسي في التهيئة المسبقة للدمج، إضافة إلى إعداد المعلمين وكفاءاتهم المهنية للتعامل مع الأطفال العاديين في المدرسة العادية. ولم تغفل الدراسات دور التعديلات المتوافرة في بيئة الدمج والخدمات المساندة والتي بدونها قد يتعثر الأطفال المدمجون بشكل كبير. فبالاطلاع على بعض الدراسات السابقة نستوضح بعض الأمور المهمة التي سبق الإشارة لها.

فقد أشار التقرير الذي وصف به زكريا [٤] ست مدارس أردنية تطبق الدمج من حيث الجوانب الإدارية والتطبيقية لتلك البرامج إلى عدد من النقاط المهمة التي خلص إليها التقرير؛ والتي تمثلت في وجود اتفاق عام لدى المدارس الست على أن المدرسة العادية هي البيئة الأنسب لاحتواء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن إلحاق الأطفال في الصفوف العادية لبعض الوقت مع تقديم خدمات مساندة في صفوف خاصة لفترات أخرى قد يكون البديل الأمثل في بيئة الدمج. وقد اتفقت معظم المدارس على عدد من السلبيات أو الصعوبات التي واجهت برامج الدمج والتي برزت في نقص الكوادر المدربة العاملة مع الأطفال المدمجين، ولجوء العديد من المسئولين إلى الاجتهادات الشخصية فيما يخص البرامج المقدمة لهم، وإعداد البرامج التدريبية للمعلمين. ويبدو أن اتجاهات بعض معلمي الصفوف العادية السلبية تجاه الأطفال المعوقين كانت تحد من تقبلهم للطلبة المدمجين. إضافة إلى ذلك فقد شكلت الاتجاهات السلبية لأسر الأطفال

العاديين في تلك المدارس وكثرة الشكاوى والتبرم من الأقران غير العاديين عقبة حقيقية أمام إقامة تفاعل اجتماعي إيجابي داخل المدرسة، مما أسفر عن وجود أطفال مدمجين في مدرسة عادية يعانون من العزلة و عدم توافر خدمات مناسبة.

وتشير الدراسة التي قام بها كوك ورفاقه *Cook, et al* [٥] إلى قناعة مديري بعض المدارس العادية التي يطبق بها الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية، بالفوائد الإيجابية التي يتركها الدمج على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وعلى الجوانب الأخرى كلما زادت فرص حصولهم على خدمات مساندة أثناء الدمج. كما أكد معلمو التربية الخاصة في تلك المدارس ضرورة حصول الأطفال المدمجين على أدوات تعليمية مساندة بغض النظر عن البديل التربوي الذي يتعلمون من خلاله.

ويبدو أن الاتجاهات الإيجابية لكل من المديرين والمعلمين في تلك المدارس كانت حافزا لتطورات عديدة لدى الأطفال المدمجين.

ويتفق مع نتائج تلك الدراسة السرطاوي وزملاؤه [٦] الذين استطلعوا اتجاهات معلمي ومديري المدارس العادية في المملكة العربية السعودية نحو دمج الأطفال المعاقين في مدارسهم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى المعرفي والتعليمي للمديرين والمعلمين، بما في ذلك زيادة معلوماتهم في مجال التربية الخاصة، يؤثر بشكل كبير على تقبلهم لفكرة الدمج ومساندتهم لها. ويلاحظ أن معظم الاتجاهات والآراء كانت تميل نحو دمج الإعاقات البسيطة في المدارس العادية مع إيجاد بدائل أخرى لذوي الإعاقات الأكثر شدة.

وتدعم النتائج السابقة الدراسة التي قام بها عبدالجبار و مسعود[٧] والتي هدفت إلى استقصاء آراء ٤٤٧ مديرا ومعلما في المدارس العادية التي تطبق الدمج في مدينة الرياض، حول دمج المعاقين في المدارس العادية، وتأثر تلك الآراء بمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع البرنامج.

فقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لتطبيق الدمج على آراء المديرين والمعلمين وتقبلهم للدمج، كما أن تلك الآراء تتأثر بالمتغيرات المرتبطة بالوظيفة والدرجة العلمية ونوع الإعاقة أو حتى البرنامج الذي يلتحق به الأطفال.

كما أن الدراسة التي أجراها السرطاوي[٨] للتعرف على اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعة نحو دمج الأطفال المعوقين في الصفوف العادية، والتي اشتملت على عينة من معلمي وزارة المعارف وطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بلغت ٦٢٧ مدرسا وطالبا، كشفت عن أن تلك الاتجاهات تميل بشكل عام إلى معارضة الدمج من الطلاب والمعلمين بينما تجد تفهما وتقبلا لدى المتخصصين في التربية الخاصة. كما أشارت الدراسة إلى تأييد عينة الدراسة لدمج ذوي الإعاقات البسيطة ومعارضة دمج ذوي الإعاقات الشديدة. وتشير هذه الدراسة ودراسات أخرى إلى أن وجود قريب معاق لدى الفرد عامل فعال في تقبل الدمج، بينما شكلت سنوات الخبرة في تدريس الطلاب العاديين عامل تقبل عكسي للدمج.

ويتضح من الدراسات التي اهتمت باتجاهات العاملين في بيئة الدمج، أهمية تلك الجوانب كعنصر أساسي في تهيئة وتسهيل مهمة الدمج، وبالتالي زيادة فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاستفادة من الخدمات المتاحة.

ويحذر السرطاوي[٩] في دراسة أخرى من الاندفاع في تطبيق الدمج دون تخطيط مسبق، و يؤكد أهمية تضافر الجهود الرسمية وغير الرسمية وتوفير المتطلبات الأساسية المادية والبشرية التي يبنى عليها الدمج، مع توفير التوعية المسبقة وخلق الاتجاهات الإيجابية لدى المجتمع بشكل عام والعاملين في المدرسة بشكل خاص. و يؤكد الباحث في دراسته ضرورة التعاون الهادف بين معلمي التربية الخاصة والتربية العامة لإنجاح الدمج.

ويلاحظ أن جميع الدراسات اتفقت على أن المعلم يلعب دورا مهما وحاسما في الدمج ، حيث إن مسئولية نجاح العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأطفال في بيئة الصف تقع بالدرجة الأولى على عاتقه ، إذ أوضحت مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell [١٠] في دراستهما ، التي أجريت في عدد من رياض الأطفال في الولايات المتحدة ، الدور الحاسم الذي يلعبه المعلم في تهيئة بيئة صفية تحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران العاديين وغير العاديين ، حيث تعمل أساليب التدخل المناسبة على زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى العديد من الأطفال الذين قد لا ينزعون بطبعهم للتفاعل مع الغير.

وفيما يتعلق بالتغيرات الإيجابية التي يحدثها الدمج على أداء الأطفال المدمجين من ذوي الإعاقات البسيطة ، أكدت دراسة الخشرمي Alkhashrami [١١]، التي قارنت تأثير بيئتي المدرسة العادية ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض ، عددا من المهارات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين في تينك الجهتين ، كما أكدت التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات للأطفال الذين تم دمجهم لمدة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات.

وتتفق دراسة فريمان و ألكن Freeman & Alkin [٢ ، ص١٤] مع نتائج الدراسة السابقة فيما يتعلق بتأثير الدمج على أداء الأطفال المدمجين ، حيث أشارت هذه الدراسة إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس للتربية الخاصة في الولايات المتحدة. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أهمية استخدام طرق تعليم وأدوات تعليمية مناسبة ومتخصصة بالاحتياجات الخاصة كاستخدام الخطط التربوية الفردية كمناهج لبعض الأطفال ؛ وذلك لزيادة فعالية التعلم في بيئة الدمج.

ولا يعني وجود الأطفال بالمدرسة العادية حتمية إلحاقهم بالفصول العادية ، فقد تتباين البدائل التربوية داخل المدرسة حسب حاجة الطفل ومستوى الخدمات التي تقتضيها إعاقته ومدى توافرها في الفصول العادية. وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراها كافلارو وآخرون Cavallaro, *et al* [١٢] في كاليفورنيا تباين البدائل التربوية للأطفال المدمجين حسب نوع الإعاقة وعمر الطفل ، فبعض الأطفال يحظى بفرصة الالتحاق في فصول عادية طوال اليوم الدراسي ، بينما يلتحق أطفال آخرون لفترات قصيرة ، وقد لا يتمكن العديد من الأطفال ، خاصة ذوي الإعاقات الشديدة ، من الالتحاق بفصول عادية على الإطلاق.

كما أن فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة للنجاح تتزايد في البيئة المهيئة والملائمة لاحتياجاتهم وإمكاناتهم ، فكلما قلت التحديات والعقبات التي تواجه الطفل تحسنت فرصه ، ونشير إلى أن التحديات قد تكون مادية وقد تكون بشرية.

وقد أكد الموسى [١٣] في دراسته الخاصة بالدمج أهمية توفير كافة المستلزمات البشرية والمادية في المدرسة العادية قبل الشروع في عملية الدمج.

ونشير إلى أن آراء العديد من المختصين والعاملين في ميدان التربية الخاصة قد أجمعت على أهمية التغلب على كافة المعوقات قبل وأثناء الدمج من خلال تكوين فريق عمل متكامل تشترك فيه كافة الأطراف ذات العلاقة ، ويتحمل فيه الجميع مسؤولية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج لدراسات اهتمت بالدمج وما يرتبط به من قضايا يتضح أن الدمج يتضمن العديد من المهام والأدوار والخطوات التي ينبغي الاهتمام بها والإعداد المسبق لها والتأكد من تطبيقها أثناء تنفيذه ، حيث إن التصدي لتلك الأمور قد يجعل مهمة العاملين على برامج الدمج أكثر سهولة وتنظيما. ونظرا لعدم توافر دراسة

تفصيلية لبرامج الدمج القائمة في المملكة العربية السعودية، بالرغم من أهمية تلك البيانات، فقد أعدت هذه الدراسة لتقديم معلومات مفصلة وشاملة لما تم تنفيذه، وبالتالي تكون مكملة و مساندة للجهود القائمة في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

المنهج والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع مدارس البنين والبنات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية التي تطبق برامج الدمج للطلبة والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتخضع لإشراف الأمانة العامة للتربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات. وقد بلغ عدد المدارس التي استجابت لاستمارة الدراسة ١٦٩ مدرسة، منها ١٣٦ مدرسة للبنين و ٢٨ مدرسة للإناث، أربع مدارس من تلك الخاصة بالإناث تمثل المدارس الأهلية للبنات التي تطبق الدمج من أصل ١٠ مدارس أرسلت لها الاستمارة ولم يستجب إلا ذلك العدد.

وقد بلغ العدد الإجمالي لبرامج الدمج المطبقة لعام ١٤٢١هـ في جميع المدارس ٢٢٦ برنامجا للدمج في مدارس البنين و٩٨ برنامجا للدمج في مدارس الإناث. إلا أن هذا العدد لا يمثل العدد الفعلي للمدارس حيث يمكن تطبيق أكثر من برنامج في نفس المدرسة.

جدول رقم ١ . أعداد المدارس التي تطبق الدمج في السعودية حسب الجهة التعليمية.

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
مدارس البنين	١٣٦	٨٣٪
مدارس البنات	٣١	١٧٪
المجموع	١٦٧*	١٠٠٪

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢ .

جدول رقم ٢. أعداد المدارس التي تطبق الدمج في السعودية حسب ملكية المدرسة.

ملكية المدرسة	التكرار	النسبة
حكومية	١٦١	٩٨٪
أهلية	٥	٢٪
المجموع	١٦٦*	١٠٠٪

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٣ .

إجراءات الدراسة

١- أعدت استمارة خاصة بالجهات التي تطبق الدمج تضمنت فقراتها تساؤلات حول متطلبات الدراسة التي تم تحديدها في أسئلتها.

٢- تم عرض الاستمارة على ٦ محكمين في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

٣ - بعد استعادة الاستبيانات المحكمة عملت الباحثة على إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين وإخراج الاستمارة بصورتها النهائية.

٤- أرسلت نسخ من الاستمارة للأمانة العامة للتربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات ؛ ليتم تحويلها لكافة المدارس في المملكة العربية السعودية التي تطبق الدمج وتشرف عليها هاتان الجهتان.

٥- سلمت الباحثة عدداً من الاستمارات بنفسها للمدارس الأهلية التي تطبق الدمج في مدينة الرياض وتشرف عليها الرئاسة العامة لتعليم البنات.

٦- بعد جمع الاستبيانات والذي استغرق ٨ شهور، كان معظمها عبر البريد والبعض الآخر عبر الأشخاص، قامت الباحثة بحصر الملائم منها واستبعاد المكرر.

٧- أجرت الباحثة عمليات التفريغ للمعلومات واستخراج نتائج الدراسة الحالية مستخدمة التوزيع .

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استمارة أعدتها لجمع المعلومات، حيث شملت أسئلة مباشرة وبيانات أولية تهدف إلى جمع معلومات عن تجارب الدمج القائمة في المملكة العربية السعودية. وقد عرضت الباحثة الاستمارة على ٦ محكمين من قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود للتأكد من صدق البيانات والأسئلة التي وردت بها لتحقيق ما وضعت لأجله. وقد أرسلت الاستمارة بعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين إلى المشرف العام على التعليم الخاص في وزارة المعارف، والأمين العام للتربية الخاصة في إدارة تعليم البنات والمدارس الأهلية التي تطبق الدمج مع خطاب يوضح أهمية تعبئة الاستمارة بشكل متكامل من مشرفي الدمج ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس المطبقة لبرامج الدمج ويتابعون ويطلعون بشكل دائم على تفاصيل تلك البرامج.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع برامج الدمج في المملكة العربية السعودية وذلك لتقديم العديد من التحليلات والإجابات للأسئلة التي دارت حولها الدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مهمة وعملية لعبت دورا مهما في برامج الدمج المطبقة، وسيتم تفصيل هذه النتائج على ضوء الأسئلة التي أعدت مسبقا على النحو التالي:

السؤال الأول : ما مدى انتشار برامج الدمج في مختلف مناطق ومدن المملكة العربية السعودية؟

بالنظر إلى النتائج في الجدول رقم ٣ يتضح أن انتشارا متزايدا لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية شمل العديد من المناطق الإدارية والتي تشكل ثلاث عشرة مدينة من مدن المملكة . إلا أن برامج الدمج، كما يبدو، تتمركز في منطقة الرياض " عاصمة المملكة" حيث بلغت نسبة المدارس التي تطبق الدمج فيها ٢٩٪ من عدد المدارس الكلي

تليها في الانتشار المنطقة الشرقية ١٨.٣ ٪ ثم منطقة مكة المكرمة ١٢.٤ ٪ ثم منطقة عسير ٨.٩ ٪ وحائل ٧.١ ٪ ، ويبدو أن نصيب بقية المناطق الإدارية من الدمج يتضاءل كلما ابتعدت عن العاصمة ، إذ إن منطقة الجوف كانت الأقل حظا مقارنة مع بقية المناطق حيث بلغ معدل الدمج بها ١.٨ ٪. كما أن بيانات الدراسة لم تشر إلى وجود تطبيق لبرامج الدمج في منطقة الحدود الشمالية وبالتالي تم استثناؤها من هذا الجدول.

جدول رقم ٣. أعداد مدارس التعليم التي تطبق الدمج في السعودية حسب المنطقة الإدارية.

المنطقة	التكرار	النسبة
الرياض	٤٩	٪٢٩
الشرقية	٣١	٪١٨,٣
مكة المكرمة	٢١	٪١٢,٤
عسير	١٥	٪٨,٩
حائل	١٢	٪٧,١
القصيم	٨	٪٤,٧
تبوك	٨	٪٤,٧
جازان	٧	٪٤,١
المدينة المنورة	٦	٪٣,٦
الباحة	٥	٪٣,٠
نجران	٤	٪٢,٤
الجوف	٣	٪١,٨
المجموع	١٦٩	٪١٠٠

وبانتقالنا إلى المناطق الرئيسية في المملكة والتي عددها ٥ مناطق فإن الجدول رقم ٤ يوضح تقدم المنطقة الوسطى في تطبيق الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ، كما يلفت الانتباه إلى تساوي كل من المنطقة الشرقية والمنطقة الجنوبية في برامج الدمج المطبقة.

جدول رقم ٤ . أعداد مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج حسب المنطقة الرئيسة.

المنطقة	التكرار	النسبة
الوسطى	٥٧	٣٤٪
الشرقية	٣١	١٨٪
الجنوبية	٣١	١٨٪
الغربية	٢٧	١٦٪
الشمالية	٢٣	١٤٪
المجموع	١٦٩	١٠٠٪

ويوضح الجدول رقم ٥ التسلسل التاريخي لعملية الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث يشير هذا الجدول إلى أن البدايات قد كانت منذ فترة لا تزيد على العشر سنوات ، إذ إن الدمج قد بدأ عام ١٤١٠هـ، وقد كان في عدد محدود من المدارس الحكومية والخاصة لا تزيد عن مدرسة أو مدرستين. ويبدو أن تطبيق الدمج قد أخذ ينتعش خلال العام ١٤١٨هـ، أي قبل ما يقارب ٤ سنوات من وقت الدراسة، حيث تزايد عدد المدارس التي بدأت تطبق الدمج وبشكل كبير في المدارس الحكومية وفي نجد توقف عمليات تأسيس برامج دمج جديدة في المدارس الأهلية .

جدول رقم ٥. توزيع المدارس حسب بداية تطبيق الدمج وحسب ملكية المدارس .

تاريخ التأسيس	حكومي	خاص	المجموع
١٤١٠	١	٢	٣
١٤١٣	١	١	٢
١٤١٤	٥	--	٥
١٤١٦	٥	١	٦
١٤١٧	٨	--	٨
١٤١٨	٢٤	--	٢٤

تابع جدول رقم ٥.

تاريخ التأسيس	حكومي	خاص	المجموع
١٤١٩	٢٤	--	٢٤
١٤٢٠	٦٨	--	٦٨
المجموع	١٣٦	٤	١٤٠*

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢٩ .

ويتفحص الجدول رقم ٦ نجد أن مدارس البنات كانت في بدايات تطبيق الدمج متقدمة على مدارس البنين ، وإن كان تقدمها محدودا بدرجة واضحة ، ولكن يتفق هذا الجدول مع النتيجة السابقة في الجدول السابق من أن نقطة التحول في مصير الدمج في المملكة العربية السعودية قد كانت خلال العام ١٤١٨هـ. عموما يلاحظ أن مدارس البنين تعد في المقدمة في تطبيق الدمج على عدد أكبر من المدارس منذ ذلك الوقت وحتى وقت إعداد هذه الدراسة.

جدول رقم ٦. توزيع المدارس حسب بداية تطبيق الدمج وحسب الجهة التعليمية .

تاريخ التأسيس	بنين	بنات	المجموع
١٤١٠	١	٢	٣
١٤١٣	١	١	٢
١٤١٤	٥	--	٥
١٤١٦	٥	١	٦
١٤١٧	٥	٣	٨
١٤١٨	٢١	٣	٢٤
١٤١٩	٢٠	٤	٢٤
١٤٢٠	٦٣	٦	٦٩
المجموع	١٢١	٢٠	١٤١*

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢٨ .

السؤال الثاني : ما هي أنواع الاحتياجات الخاصة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام ؟ وأي فئة من الفئات الخاصة تمتعت بفرص دمج أكبر ؟

فيما يتعلق بهذا السؤال فإن الجدول رقم ٧ يشير إلى أن معظم الإعاقات قد تم التعامل معها من خلال الدمج ، إلا أن بعض ذوي الاحتياجات الخاصة قد نال نصيبا أكبر من الدمج كفئة الإعاقة العقلية والتي بلغت نسبة الدمج لها ٤٢,٧٪ من مجموع الأطفال المدمجين ، تليها فئة صعوبات التعلم ٣٢,٤ ٪ ثم الإعاقة السمعية ١١,٩ ٪ ... إلخ .

ويبدو من بيانات الجدول أن فئة اضطراب التوحد قد كانت الأقل حظا بين بقية الإعاقات في تطبيق الدمج.

جدول رقم ٧. توزيع الأطفال المدمجين حسب نوع الاحتياجات الخاصة.

طبيعة الإعاقة	عدد الأطفال/الطلاب	النسبة
إعاقة عقلية	١٤٦١	٤٢,٧٪
صعوبات تعلم	١١٠٩	٣٢,٤٪
إعاقة سمعية	٤٠٦	١١,٩٪
اضطرابات نطق وكلام	١٩٦	٥,٧ ٪
إعاقة بصرية	٩٧	٢,٨٪
ضعف سمع	٥٨	١,٧٪
ضعف بصر	٣٦	١,١٪
اضطرابات سلوكية	٢٧	٠,٨٪
إعاقة حركية	٢٥	٠,٧٪
توحد	١١	٠,٢٪
المجموع	*٣٤٢٦	١٠٠٪

* عدد الأطفال/ الطلاب بنقص هنا عن العدد الإجمالي الموضح بالجدول رقم ٨ بسبب نقص المعلومات في الإجابة على هذا السؤال.

السؤال الثالث : ما معدل أعمار الأطفال المدمجين ؟ وفي أي المراحل الدراسية تم دمجهم؟

أظهرت النتائج بخصوص هذا السؤال معدلات عمرية متقاربة للأطفال المدمجين مع أعمار الأطفال العاديين في مدارس التعليم العام حيث تراوحت الأعمار ما بين ٨- ١٧ سنة بدءا من مرحلة الروضة والتمهيدي وحتى مرحلة الثانوية . إذ يشير الجدول رقم ٨ إلى أن معدل عمر الأطفال المدمجين ما قبل المدرسة قد بلغ (٨) سنوات و (١٠) سنوات في المرحلة الابتدائية و (١٤) سنة في المرحلة المتوسطة و (١٧) سنة في المرحلة الثانوية ، وهو ما يدل على التقارب والانسجام من الناحية العمرية بين الطلبة العاديين وغير العاديين في المدارس التي تطبق الدمج .

أما بالنسبة للمراحل الدراسية التي تم تطبيق الدمج بها فمن الواضح أيضا من خلال هذا الجدول توظيف الدمج في كافة المراحل التعليمية ، إلا أن مرحلة الابتدائي تليها مرحلة ما قبل المدرسة قد سجلتا أعلى معدل لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث بلغ عدد الطلبة في المرحلة الابتدائية ٢٨٠٧ وفي المرحلة ما قبل المدرسة ٥٤١ طفلا .

جدول رقم ٨. معدل أعمار الطلاب المدمجين حسب المراحل التعليمية.

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	عدد الأطفال الطلاب	معدل العمر
روضة/ تمهيدي	٤٩**	٥٤١**	٨
ابتدائي	١٢٤	٢٨٠٧	١٠
متوسط	٧	١١٤	١٤
ثانوي	٤	٣٢	١٧
المجموع	١٨٤*	٣٤٩٤	----

* بعض المجمعات المدرسية تشمل أكثر من مرحلة.. ومن هنا جاء عدد المدارس في المراحل المختلفة أكثر من المجموع العام للعينة ١٦٩.

** شملت الأرقام هنا الأطفال المدمجين في مرحلة رياض الأطفال إضافة إلى بعض الطلبة المعاقين عقليا المدمجين في الفصول الخاصة في المدارس الابتدائية العادية والذين يتلقون مناهج مبسطة موازية لمرحلة التمهيدي.

السؤال الرابع : كم عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في مدارس التعليم العام؟ وما هي مؤهلاتهم ؟

بينت النتائج بهذا الخصوص تواجد العديد من العاملين في مجال التربية الخاصة من معلمين وإخصائيين في المدارس العادية ، حيث أشار الجدول رقم ٩ إلى ما يصل إلى ٧٠٨ معلمي تربية خاصة يعملون في المدارس العادية ، كما أن عددا لا بأس به من الإخصائيين (٩٩) يعملون أيضا في مدارس التعليم العام . وقد تبدو هذه الأعداد كبيرة لمن ينظر لها بمعزل عن أعداد الأطفال المدمجين ، إلا أنها إذا ما قورنت بتلك الأخيرة ظهرت محدوديتها وضآلتها .

وفيما يتعلق بالمستويات التعليمية لأولئك العاملين في المدارس العادية من المتخصصين في ميدان التربية الخاصة ، فالجدول رقم ٩ أيضا يؤكد تفوق التعليم الجامعي ، حيث إن غالبية العاملين من حملة البكالوريوس ، سواء كانوا معلمين أو إخصائيين ٦٥ ٪ ، ٨٨ ٪ على التوالي . كما يوضح هذا الجدول ندرة المتخصصين العاملين في برامج الدمج من حملة الدراسات العليا.

جدول رقم ٩. توزيع العاملين في برامج الدمج حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	المعلمون	الإخصائيون
تعليم عال	١ ٪	١ ٪
تعليم جامعي	٦٥ ٪	٨٨ ٪
تعليم ثانوي	٣٤ ٪	١١ ٪
المجموع	١٠٠ ٪	١٠٠ ٪
العدد	٧٠٨	٩٩

وفيما لو اطلعنا على مزيد من التفاصيل عن هؤلاء العاملين في برامج الدمج والتي يزودنا بها الجدول رقم ١٠ فإننا نجد أن نصف الأفراد المتخصصين العاملين في مدارس

التعليم العام هم من السعوديين والنصف الآخر من غير السعوديين . وهـو مـا يـدل بشـكل أو بآخر على استمرارية الحاجة إلى زيـادة أعـداد الخريجين السـعوديين المتخصصـين في هـذا المجال .

جدول رقم ١٠. توزيع العاملين في برامج الدمج حسب الجنسية.

الجنسية	المعلمون	الإخصائيون	المجموع
سعوديون	٥١٪	٤٣٪	٥٠٪
غير سعوديين	٤٩٪	٥٧٪	٥٠٪
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
العدد	٧٠٨	٩٩	٨٠٧

السؤال الخامس : ما هي البدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية للأطفال الذيـــن تم دمجهم ؟

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم البدائل التربوية المرتبطة بالتربية الخاصة والـتي يفترض أن تتوافر ضمن مـدارس التعليـم العـام الموجـودة متاحـة ً في المملكـة العربيـة السعودية لطلابها المدمجين ، وبالأخص الطلاب الذكور ، حيث يوضح الجدول رقم ١١ استفادة الطلبة المدمجين في مدارس البنين والبنات في المملكة من الخدمات والبدائل المتنوعة المتوافرة في مدارسهم العادية بكافة أنواعها باستثناء برنـامج الفصـول العاديـة بـلا خدمـات حيث إن مدارس البنات لم تسـتفد أو توظـف هـذا البرنـامج بعـد . و يوضـح هـذا الجـدول تقدم برنامج غرفة المصادر من حيث تواجده كنمط خدمـة مسـاند للفصـول العاديـة داخـل مدارس البنين (٧٧) برنامجاً تليها الفصول الخاصة (٧٥) برنامجـاً ، ثـم الفصـل العـادي مـع خدمات داخل الفصل(٢٠) برنامجاً ، وتتدرج بقية البدائل إلى أن تصبـح محدودةً جـداً (٢) برنامج للفصل العادي بلا خدمات ، أي الدمج الكلي . أما عـن مـدارس البنـات فيبـدو أن

برنامج غرفة المصادر قد تفوق أيضا على غيره من البدائل (٢٤) برنامجا ، يليه الفصول الخاصة (١٠) برامج. أما عن برنامج الفصل الخاص الذي يطبق فيه الدمج الجزئي مع الفصل العادي فإنه يتساوى مع برنامج الفصل العادي الذي يشمل تلقي خدمات داخل الفصل من حيث مدى الانتشار في مدارس البنات (٤) برامج ، ويبدو من هذا التسلسل في البدائل التربوية لدى مدارس البنين والبنات في المملكة التوجه لدى القائمين على تلك البرامج نحو توظيف أقل البيئات تقييدا في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير بدائل متعددة تتناسب ونوع الاحتياجات الخاصة المدمجة ، وهو ما ينسجم مع نتائج دراسة كافالارو وآخرين avallaro, *et al* [١٢ ، ص ص ١٧٥-١٧٦].

جدول رقم ١١. البدائل التربوية المتوافرة للأطفال المدمجين في مدارس التعليم العام.

البدائل	مدارس بنين	مدارس بنات	المجموع	النسبة
فصول خاصة	٧٥	١٠	٨٥	٣٢,٩ ٪
فصل عادي مع غرفة مصادر	٧٧	٢٤	١٠١	٣٩,١ ٪
فصل خاص مع فصل عادي	١٧	٤	٢١	٨,١ ٪
فصل خاص مع خدمات داخل الفصل	٢٠	٤	٢٤	٩,٣ ٪
خدمات معلم جوال	٨	٢	١٠	٣,٩ ٪
خدمات استشاري تربية خاصة	١١	٤	١٥	٥,٨ ٪
فصل عادي بلا خدمات	٢	--	٢	٠,٩ ٪
المجموع	٢١٠	٤٨	٢٥٨*	١٠٠ ٪

* قد يتكرر أكثر من نوع من البدائل التربوية داخل نفس المدرسة.

السؤال السادس : كم عدد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المتوافرة في المـدارس العادية؟ وما هي احتياجاتهم الخاصة؟

بالنظر إلى الجدول رقم ١٢ يتضح التوجه لدى معظم المدارس لفصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين، وبالأخص الإعاقة العقلية، والتي تعتبر من الإعاقات الأقل تقبلا في الفصول العادية، وهو ما يتفق مع دراسة السرطاوي [٨]، حيث نجد الفصول الخاصة تضم العدد الأكبر من الأطفال المدمجين (١٨٤٨) وإن نسبة عالية من هؤلاء الأطفال (١٣٤١) هم من الأطفال المعاقين عقليا يليهم الطلبة الصم (٣٢١) ثم المضطربون كلاميا (٧٥).

كما يشير الجدول إلى أن العديد من الأطفال يلتحقون بالفصول العادية حيث يندمج الطفل مع بقية الأقران العاديين في نفس البيئة التعليمية ، إلا أنه يتلقى خدمات مساندة في غرفة المصادر، و تشكل فئة صعوبات التعلم المجموعة الأكثر استفادة من هذا البديل التربوي ، كما يشكل الطلاب الذين يعانون من التوحد الفئة الأقل حظا بالاستفادة من هذا النمط . ويبدو أن الفصول العادية مع خدمات داخل الفصل كخدمات معلم التربية الخاصة المساعد أو المعلم المتجول أو المعلم الاستشاري أو حتى المعلم العادي قد كانت بديلا تربويا مهما للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حيث يلتحق (٦٠) طالبا وطالبة في هذه الفصول، ويبدو من الجدول أن الأطفال المعاقين بصريا وحركيا لم تتح لهم فرص الالتحاق بمثل تلك الفصول ، أما الفصول العادية بلا خدمات، حيث البيئة التعليمية الأقل عزلا ، فقد كانت مكانا مناسبا لمعظم الإعاقات البسيطة كاضطرابات النطق والكلام (٣٦) طفلا يليها الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم (١٩) ، (١٦) على التوالي . من الواضح أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الكلية لم يتم إدماجهم بعد في هذا البديل التربوي .

جدول رقم ١٢. توزيع الأطفال على البدائل التربوية حسب طبيعة إعاقاتهم.

طبيعة الإعاقة	فصل خاص	فصل خاص+ زيارة لفصل عادي	فصل عادي+ زيارة غرفة مصادر	فصل عادي+ خدمات داخل الفصل العادي	فصل عادي بدون خدمات خاصة	المجموع	النسبة ٪
إعاقة سمعية	٣٢١	--	٢٥	٦٠	--	٤٠٦	١١,٩
ضعف سمع	٢٦	٢	١٠	١٣	٧	٥٨	١,٧
إعاقة بصرية	٨	٣٩	٣١	--	١٩	٩٧	٢,٨
ضعف بصر	٣	--	١٩	--	١٤	٣٦	١,١
إعاقة عقلية	١٣٤١	٧٤	١٧	٢١	٨	١٤٦١	٤٢,٧
اضطرابات سلوكية	٦	--	٥	٣	١٣	٢٧	٠,٨
توحد	٨	--	--	٢	١	١١	٠,٢
إعاقة حركية	١٣	١	٣	--	٨	٢٥	٠,٧
صعوبات تعلم	٤٧	٧	١٠١٣	٢٦	١٦	١١٠٩	٣٢,٤
اضطرابات نطق وكلام	٧٥	٨	٤٦	٣١	٣٦	١٩٦	٥,٧
المجموع	١٨٤٨	١٣١	١١٦٩	١٥٦	١٢٢	٣٤٢٦	١٠٠
النسبة	٥٤٪	٤٪	٣٤٪	٥٪	٣٪	١٠٠٪	

السؤال السابع: ما هي أشكال الدمج المستخدمة مع الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام؟

يشير الجدول رقم ١٣ إلى أن الدمج الاجتماعي قد نال حيزاً أكبر من الدعم والمساندة في المدارس العادية ، حيث يشترك الطفل ذو الاحتياجات الخاصة مع الأقران العاديين في الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية . كما أشارت البيانات إلى أن (١٧٢٤) طالباً وطالبة يتوافر لهم هذا النوع من الدمج ، كما يوضح الجدول أن عدد الطلبة الذين يستفيدون من الدمجين الاجتماعي والتعليمي معاً قد بلغ (١٤٣٩) طالباً وطالبة ، حيث

يشارك الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة الأطفال العاديين من خلال الدمج الكلي داخل الفصول العادية . وأما الطلبة الذين يشتركون جزئيا في الجانب التعليمي فقط فقد بلغ عددهم (٢٦٠) طالبا وطالبة ، أي ما يمثل ٨٪ من أعداد الطلبة المدمجين.

جدول رقم ١٣. توزيع الأطفال المدمجين حسب نوع الدمج .

نوع الدمج/ طبيعة الإعاقة	دمج جزئي اجتماعي	دمج جزئي تعليمي	دمج كلي اجتماعي وتعليمي
إعاقة سمعية	٣٣٧	٨	٦٢
ضعف سمع	٣١	١١	١٤
إعاقة بصرية	١٦	٤٠	٥٢
ضعف بصر	٢	٢٢	١١٤
إعاقة عقلية	١١٨٠	٤٤	١٦٥
اضطرابات سلوكية	١٢	٦	٩
توحد	٩	--	٢
إعاقة حركية	٩	٢	١٣
صعوبات تعلم	٢١	٩١	١٠٠٨
اضطرابات نطق وكلام	١٠٧	٣٦	٤٣
المجموع	١٧٢٤	٢٦٠	١٤٣٩
النسبة (١٠٠٪)	٪٥٠	٪٨	٪٤٢

ويتضح من هذا الجدول أيضا أن الطلبة المعاقين عقليا هم من أكثر الأطفال المستفيدين من الدمج الاجتماعي (١١٨٠) طالبا وطالبة ، يليهم الطلبة المعاقون سمعيا (٣٣٧) ثم الطلبة المضطربون كلاميا (١٠٧) ، أما الدمج التعليمي فيظهر أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أكثر المحظوظين في هذا الجانب (٩١) حيث تقل

احتياجاتهم الخاصة ويعتبرون إلى حد ما عاديين. وفيما يخص الدمج الكلي (الاجتماعي والتعليمي) فيظهر أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم أيضا يتميزون في تقدمهم على بقية الاحتياجات الخاصة في الاستفادة من هذا الجانب (١٠٠٨)، كما أن الطلبة الذين يعانون من اضطراب التوحد قد شكلوا الفئة الأقل استفادة من الدمج الكلي (٢) حيث تتزايد حاجاتهم الخاصة وبالتالي قد تحول دون استفادتهم من الخدمات المقدمة في هذا النوع من الدمج . ويبدو من هذه البيانات أن درجة الإعاقة تتفاعل عكسيا مع أشكال وأنواع الدمج المتاحة في المدارس العادية ، فكلما تعددت الإعاقة أو زادت شدتها زادت الحاجة إلى بدائل تربوية متخصصة أكثر تقييدا.

السؤال الثامن : ماهي التحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس التي تطبق الدمج ؟

يتضح من خلال الجدول رقم ١٤ أن التركيز في عمليات الإعداد والتحضير(التهيئة المسبقة للدمج) في المدارس العادية التي تطبق الدمج والتي أجرت تحضيرات مسبقة قد كان منصبا على الجانب الخاص بالمستلزمات المكانية، أي توفير التعديلات البنائية والمادية والأجهزة والأدوات الخاصة بالأطفال الذين يحتاجونها، حيث بلغت نسبة أعداد المدارس التي اهتمت بهذا الجانب ٦١ ٪ من مجموع المدارس . ويأتي في المرتبة الثانية الاهتمام بعملية التوعية والتثقيف السابقة لعملية الدمج حيث بلغت نسبة المدارس التي اهتمت بهذا الجانب ٥٢٪ . أما نسبة المدارس التي اهتمت بالمستلزمات البشرية والمرتبطة بتوفير معلمي تربية خاصة ومختصين من الخدمات المساندة فهي تتجاوز ٣٥ ٪ ، وهي متواضعة رغم أهمية هذا الجانب كما أشارت دراسة الموسى[١٣]، ونلاحظ خلال الجدول رقم ١٤ ، عند المقارنة بين مدارس البنين والبنات في نفس النقاط السابقة، أن مدارس البنين قد أولت اهتماما أكبر بالمستلزمات المكانية وعمليات التوعية

تفوق تلك التي جرت في مدارس البنات ، بينما نجد مدارس البنات قد اهتمت أكثر بتوفير المستلزمات البشرية ، كما نلاحظ أن كلتا الجهتين قد اهتمت إلى حد كبير بالمستلزمات المكانية مع أنها لا تعد أكثر أهمية من الجانبين الآخرين ، وبالأخص عملية التوعية والتثقيف ، وعموما تعتبر النقاط الثلاث الخاصة بهذا الجدول عمليات تحضيرية تعد عادة قبل تطبيق الدمج . ومما يجدر ذكره أن أغلب المدارس التي تطبق الدمج لم تجر أي نوع من أنواع التحضير للدمج.

جدول رقم ١٤. نسبة المدارس التي تمت بها التهيئة المسبقة لعملية الدمج حسب الجهة التعليمية *

أنواع التهيئة	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
التوعية والتثقيف	٪ ٥٧	٪ ٢٥	٪ ٥٢
المستلزمات المكانية	٪ ٦٣	٪ ٥٤	٪ ٦١
المستلزمات البشرية	٪ ٣٤	٪ ٤٣	٪ ٣٥

* وعليه فإن النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة ، تم استخلاصها من خلال المدارس التي حدثت بها التهيئة في جانب معين من أنواع التهيئة مقارنة بتلك المدارس التي لم تحدث بها التهيئة.

أما عن حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج في مدارس البنين فالجدول رقم ١٥ يفصل تلك المساهمات حيث يتضح أن توفير وسائل وأدوات وطرق تدريس خاصة كانت الهم الأكبر لتلك المدارس . إذ إن نسبة المدارس التي أضافت وسائل تعليمية كانت ٦٠,٥٪ وطرق تدريس ٣٢,٦٪ ، ويشير الجدول إلى أن المدارس التي تم الحذف من مناهجها لصالح الأطفال المدمجين شكلت ٣٠٩ مدارس ، كما أن عمليات التعديل في المدارس المطبقة للدمج تركزت في مدارس البنين على التعديلات الصفية ، أي موقع وتنظيم الفصول ٣٠,٢٪. ثم تعديل البناء المدرسي ٢٦,٤٪ ثم التعديل في طرق التدريس ٢١,٧٪. أما المدارس التي قامت بعمليات استبدال تام لمناهجها فقد بلغت ١١,٧٪ من المدارس يليها عملية استبدال طرق التدريس ٨,٥٪. ويثير الاهتمام في الجدول رقم ١٥ أن

معظم مدارس الدمج لم تجر أي تغييرات على الإطلاق في العناصر السابقة ، حيث إن ٥٨,٦٪ من المدارس لم تغيّر المناهج ، و٤٨,٨٪ لم تغير البناء المدرسي ، و٤٩,٦٪ لم تغير البيئة الصفية ، و٢٣,٢٪ لم تغير الوسائل التعليمية ، كما أن ٣٧,٢٪ لم تغير طرق التدريس ، مما يدل على أن معظم التعديلات في مدارس البنين التي تطبق الدمج قد تركزت على إضافات رئيسة في الوسائل والأدوات وتعديلات بسيطة أو معدومة في بقية الجوانب الأخرى.

جدول رقم ١٥. نسب حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج بمدارس البنين .

	أضيف إليه	حذف منه	عدل عليه	استبدل	لم يتغير	المجموع
المنهج الدراسي	١١,٧	٣,٩	١٤,١	١١,٧	٦.,٥٨	١٠٠٪
البناء المدرسي	١٨,٦	١,٦	٢٦,٤	٤,٧	٨,٤٨	١٠٠٪
البيئة الصفية	١٥,٥	--	٣٠,٢	٤,٧	٤٩,٦	١٠٠٪
الوسائل التعليمية	٦٠,٥	--	١٢,٤	٣,٩	٢٣,٢	١٠٠٪
طرق التدريس	٣٢,٦	--	٢١,٧	٨,٥	٣٧,٢	١٠٠٪

ويوضح الجدول رقم ١٦ نسب التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج في مدارس البنات ، ويتفق هذا الجدول مع الجدول السابق في تركيز مدارس البنات أيضا على إضافة أدوات ووسائل تعليمية ، حيث بلغت نسبة المدارس التي أضافت وسائل ٥١,٩٪ يليها الاهتمام بإضافة طرق تدريس خاصة ٢٥,٩ ٪ أما عن التعديلات المرتبطة بالحذف فقد انصبت فقط على المنهج حيث إن ٧,١٪ من المدارس حذفت المناهج العادية المستخدمة واستبدلتها بمناهج خاصة للأطفال المدمجين ، ويلاحظ أن أكثر الموضوعات المعدلة في مدارس البنات التي تطبق الدمج تركزت على تعديل البيئة الصفية ٢٢,٢٪ يليها طرق التدريس ١٨,٥٪ ، أما عملية الاستبدال فلم تحدث في مدارس البنات إلا في جانبي البيئة الصفيّة

حيث تم استخدام فصول خاصة لدى ١١,١٪ كما استبدلت طرق التدريس والتي يبدو أنها كانت لا تتناسب مع الأطفال المدمجين في ٣,٧٪ من المدارس، ومن خلال هذا الجدول تتأكد نتيجة الجدول السابق، وهي محدودية التعديلات التي أجرتها المدارس العادية والتي تطبق الدمج إذ إنها لم تتجاوز الوسائل التعليمية وطرق التدريس، أما بقية العناصر والتي تعد مهمة لإنجاح الدمج فلم يطرأ عليها تغيير في معظم المدارس التي تطبق الدمج. وهو ما لا يتفق ونتائج دراسة فريمان وألكن Freeman & Alkin [٢، ص ص ١٤-١٥] والتي تؤكد ضرورة الاهتمام بإجراء التعديلات المناسبة لتسهيل عملية الدمج .

جدول رقم ١٦. نسب حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج بمدارس البنات.

	أضيف إليه	حذف منه	عدل عليه	استبدل	لم يتغير	المجموع
المنهج الدراسي	٧,١	٧,١	١٤,٣	--	٧١,٤	١٠٠٪
البناء المدرسي	١٨,٥	--	١١,١	--	٧٠,٤	١٠٠٪
البيئة الصفية	٣,٧	--	٢٢,٢	١١,١	٦٣,٠	١٠٠٪
الوسائل التعليمية	٥١,٩	--	٣,٧	--	٤٤,٤	١٠٠٪
طرق التدريس	٢٥,٩	--	١٨,٥	٣,٧	٥١,٩	١٠٠٪

السؤال التاسع : من هم الأشخاص الأكثر إسهاما في تسهيل ومساندة برامج الدمج؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد استطلعت آراء المشرفين على برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج من خلال معايشتهم للتجربة بتقدير درجة الإسهام بـ ٥ نقاط حيث إن الدرجة الكلية هي ٤ درجات، وقد أجمعت النتائج والتي ظهرت في الجدول رقم ١٧ على أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس هم أكثر الأشخاص إسهاما ودعما لبرامج الدمج في كل من مدارس البنين والبنات، حيث كانت درجة إسهام معلم التربية الخاصة تصل إلى٣,٩٤ ٪ في مدارس البنين ، و٣,٢٧ ٪ في

مدارس البنات ، أما مديرو المدارس فقد كانت نسبة إسهامهم ٣،٦٦ ٪ في مدارس البنين، و ٣،٣٥ ٪ في مدارس البنات ، وهو ما يشير إلى تميزهم حتى على معلمي التربية الخاصة في مدارس البنات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كوك ورفاقه Cook, *et al* [٥ ، ص ٢٠٥] في الدور الفعال الذي يلعبه مديرو المدارس ومعلمو التربية الخاصة في مساندة برامج الدمج. إلا أن النتائج تختلف نوعاً ما بين مدارس البنين والبنات فيما يخص بقية المساهمين ، حيث تتميز مساهمة الأسرة في مدارس البنين عن مساهمتها في مدارس البنات . ويلاحظ أن تأثير مساهمة المعلم العادي في دعم برامج الدمج قد كان محدودا في هذه الدراسة ، حيث تقاربت النتائج بين مدارس البنين والبنات ٢،٦٤٪ و ٢،٥٨٪ على التوالي. ويبدو أن الإخصائيين المساعدين ، وإن كان دورهم محدوداً في المدارس التي تطبق الدمج بشكل عام إلا أنه كان أفضل في مدارس البنين ٢.٣٩ ٪ ، ومن الملاحظ أيضاً في

جدول رقم ١٧. درجة إسهام الأشخاص ذوي العلاقة في إنجاح الدمج حسب الجهة التعليمية *

الأشخاص	مدارس البنين	مدارس البنات
المعلم العادي	٢،٦٤	٢،٥٨
معلم التربية الخاصة	٣،٩٤	٣،٢٧
الأسرة	٢،٨٠	٢،١٩
الإدارة المدرسية	٣،٦٦	٣،٣٥
الإخصائيون المساندون	٢،٣٩	١،٨١
الأطفال العاديون	٢،٦٦	٢،٢٣
الأطفال المعاقون	٢،٧١	١،٨٩

* تم احتساب الدرجة من خلال مقياس من خمس نقاط على النحو التالي: إسهام أساسي (٤)، إسهام جيد (٣)، إسهام متواضع (٢)، إسهام ضعيف (١)، بلا إسهام (٠).

هذا الجدول أن الأطفال المعاقين قد كان إسهامهم في نجاح الدمج أفضل لدى البنين من إسهام الأطفال العاديين ، والعكس تماما حدث في مدارس البنات ، حيث يلعب الأطفال العاديون دورا أفضل في الدمج . وقد يعود ذلك إلى اختلاف أنواع الإعاقات المدمجة أو الاتجاهات القائمة على ضوء عمليات التهيئة المسبقة.

السؤال العاشر: ما مدى نجاح برامج الدمج التي تم تطبيقها، وما هي عوامل النجاح المؤثرة؟

يؤكد الجدول رقم ١٨ نجاح الدمج في معظم المدارس التي تطبقه في المملكة العربية السعودية فبلغت نسبته ٨٤٪ حيث بلغت نسبة الإخفاق وعدم النجاح ١٦٪ فقط مما يدل على ملاءمة الدمج كبديل تربوي للأطفال المعاقين ، أما عن نسب النجاح والإخفاق بين مدارس البنين والبنات ، فمن الواضح أن مدارس البنين تتفوق على مدارس البنات من حيث تحقيق نسب نجاح عالية تصل إلى ٩٠٪ ، ويبدو أن برامج الدمج لدى البنات ، وإن حققت قدرا من النجاح تقارب النصف تقريبا إلا أنها تميل إلى الإخفاق في ٥٢٪ من المدارس ، وهو ما يدل على وجود معوقات عديدة تواجه تلك المدارس .

جدول رقم ١٨. مقارنة نسبة النجاح والإخفاق لبرامج الدمج من وجهة نظر القائمين عليها حسب الجهة التعليمية .

النجاح/ الإخفاق	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
النجاح	٩٠٪	٤٨٪	٨٤٪
الإخفاق	١٠٪	٥٢٪	١٦٪
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪

أما عن عوامل النجاح التي ساهمت في نجاح المدارس التي شاركت في هذه الدراسة والتي جاءت من وجهة نظر القائمين على الدمج في بعض المدارس المشاركة فإن الجدول رقم ١٩ يوضح تلك العوامل.

ويبدو من نتائج هذا الجدول أن ٢١٪ من المدارس تعتبر أسباب النجاح هي إتاحة فرص التفاعل بين الأطفال المعاقين والأقران العاديين يتبعها التعاون بين العاملين في المدرسة ١٩٪ ثم يليها التحسن والتغير الحاصل لدى الأطفال المعاقين في بيئة الإدماج ١٣٪ ، فالتغير في الاتجاهات لدى مجتمع المدرسة نحو الأطفال المعاقين ٨٪. ويتساوى دور الإدارة المدرسية في نجاح الدمج مع الدور الذي تلعبه درجة الإعاقة البسيطة ٦٪، كما يتساوى دور معلمي التربية الخاصة مع المساهمات القائمة على مراعاة الفروق الفردية لدى الأطفال المعاقين ٣٪ والذي يفترض أن يقوم به المعلمون العاديون.

ويلاحظ من خلال نفس الجدول رقم ١٩ أن هنالك فروقا في عوامل النجاح بين مدارس البنين والبنات ، ففي حين تعد إتاحة الفرص للتفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين عاملا مهما لنجاح الدمج لدى مدارس البنين، تعتبر نفس النقطة من العوامل ذات التأثير المحدود جدا لدى مدارس البنات ، أما عن التحسن في أداء الأطفال فيبدو أن هنالك اتفاقا بين الطرفين مدارس البنين والبنات على أهمية هذا الجانب في نجاح الدمج إذ كان يعتبر الأكثر أهمية لدى مدارس البنات، وهو ما أكدته دراسة الخشرمي Alkhashrami [١١ ، ص ص ٢٢٩-٢٣٠]. كما أن التعاون بين العاملين في المدارس العادية قد سجل درجة مناسبة من الأهمية لدى مدارس البنين ٩٪ في حين لم يلق أي اهتمام لدى المدارس التي أجابت على السؤال من مدارس البنات ، ويتضح من الجدول أن من عوامل نجاح الدمج لدى مدارس البنات هو درجة الإعاقة البسيطة في حين يتلاشى دور التعاون بين العاملين و الإدارة ودور الاتجاهات نحو المعاقين ومراعاة الفروق الفردية كعوامل تساهم في نجاح الدمج، مع أن تلك المتغيرات تعد جوهرية ومهمة لنجاحه. وتتفق النتائج بشكل

عام في الجوانب السابقة مع دراسة السرطاوي وزملائه [٦، ص ٢٠] ودراسة عبدالجبار ومسعود [٧، ص ١].

جدول رقم ١٩. عوامل نجاح الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

عوامل نجاح الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
إتاحة الفرصة للأطفال للتفاعل مع أقرانهم	٢٤٪	٤٪	٢١٪
تحسن أداء الأطفال	١٣٪	١٤٪	١٣٪
التعاون بين العاملين في المدرسة	٩٪	--	١٩٪
تغيير الاتجاهات نحو الأطفال	٨٪	--	٨٪
دور الإدارة	٦٪	--	٦٪
درجة الإعاقة البسيطة	٥٪	٧٪	٦٪
معلمو التربية الخاصة	٣٪	٤٪	٣٪
مراعاة الفروق الفردية	٣٪	--	٣٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة، حسبت من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت عوامل نجاح الدمج، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه العوامل.

السؤال الحادي عشر: ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدمج الحالية في المملكة العربية السعودية ؟

تشير النتائج في الجدول رقم ٢٠ إلى محدودية المدارس التي استجابت لهذا السؤال، وإن كان هنالك مدارس سبق وأن ذكرت أن الدمج لم يكن ناجحا تماما لديها، على أية حال فإن آراء القائمين على برامج الدمج الذين استجابوا لهذا السؤال تشير إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه الدمج تعود إلى الاتجاهات السلبية نحو الأفراد المعاقين ٤٪ يليها نقص الخبرة والمعرفة بالإعاقة ٣٪. وتنال نفس الأهمية من حيث اعتبارها معوقات عدم توافر المعلم المتخصص وتعدد الإعاقات وشدتها ، وعدم التهيئة المسبقة للدمج ٢٪.

كما أن عدم تعاون الأسرة وعدم توافر تسهيلات بنائية والتشخيص الخاطئ قد نالوا أيضاً درجة موحدة ١٪ من حيث موقعهم من تلك المعوقات .

وبمقارنة مدارس البنين والبنات يتضح أن أهم المعوقات التي اتفقت عليها مدارس البنين والبنات هي الاتجاهات السلبية حيث حصلت على نفس الدرجة لدى الطرفين ٤٪ إلا أن عدم توافر المعلم المتخصص و نقص الخبرة والمعرفة كانتا أكثر المعوقات التي تواجه الدمج من حيث الأهمية بالنسبة لمدارس البنات، إذ حصلا على نسبة ١١٪ و٧٪ على التوالي ولم تكن نفس النقاط بذات الأهمية لدى مدارس البنين ٢ ٪.

أما مدارس البنين فقد أشارت إلى أن عدم التهيئة المسبقة قد كان إحدى العقبات، حيث لم يتم تحضير بعض المدارس لبرامج الدمج ٣٪ إضافة إلى أن تعدد الإعاقات لدى الطلبة المدمجين ٢٪ شكل أيضا عائقاً أمام الدمج.وتتفق النتائج هنا مع ما جاء في دراسة زكريا [٤، ص ص ٦٨-٧٨] ودراسة السرطاوي [٩، ص ١٦] واللتين تؤكدان أهمية التخطيط والإعداد المسبق للدمج قبل الشروع في تطبيقه.

جدول رقم ٢٠. معوقات نجاح برامج الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

معوقات نجاح الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
الاتجاهات السلبية	٤٪	٤٪	٤٪
نقص الخبرة والمعرفة	٢٪	٧٪	٣٪
عدم توافر المعلم المتخصص	--	١١٪	٢٪
تعدد إعاقات الأطفال	٢٪	٤٪	٢٪
عدم التهيئة المسبقة	٣٪	--	٢٪
عدم تعاون الأسرة	--	٤٪	١٪
عدم توافر فصول وتسهيلات بنائية	١٪	--	١٪
التشخيص الخاطئ	١٪	٤٪	١٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة، تم استخلاصها من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت معوقات الدمج، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه المعوقات.

السؤال الثاني عشر : ما هي الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج في المدارس العادية ؟

يشير الجدول رقم ٢١ إلى أن من أهم المقترحات لدى مدارس التعليم العام للبنين والبنات التي تطبق الدمج هو توفير أجهزة ووسائل تعليمية وترفيهية تدعم الدمج ١٦٪ ، ويعتبر زيادة وتشجيع فرص التفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين في مدارس البنين مقترحا مهما لتطوير الدمج ١٤٪، وهو ما يتفق مع دراسة مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell [١٠ ، ص ٢١١] حيث يبرز دور المعلم العادي في هذا الجانب، في حين يعتبر توافر عدد كاف من معلمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات عنصرا أساسيا ١٤٪ . كما أن مدارس البنين تقترح تطوير وزيادة الوعي ببرامج الدمج ١٤٪ ، وأما مدارس البنات فتهتم بالمقترح الخاص بتدريب المعلمين والعاملين مع الأطفال المدمجين ١٤٪ ويبدو أن مدارس البنين تقترح التوسع في برامج الدمج ١٠٪ في حين تقترح مدارس البنات التقييم المستمر لبرامج الدمج القائمة ١١٪.

ويلاحظ أن مدارس البنين تواجه مشاكل بنائية من نوع ما تجعلها تقترح إجراء تعديلات بنائية خاصة ٢٪ إلا أن مدارس البنات لا تواجه تلك المشكلة أو لا تعدها من المقترحات الأساسية لتحسين الدمج لديهم.

جدول رقم ٢١. مقترحات التطوير لبرامج الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

مقترحات تطوير برامج الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
توفير أجهزة ووسائل تعليمية وترفيهية	١٦ ٪	١٨ ٪	١٦ ٪
زيادة الوعي ببرامج الدمج	١٤ ٪	٧٪	١٣ ٪
تشجيع فرص التفاعل بين الأطفال خلال الأنشطة	١٥ ٪	٤ ٪	١٢ ٪
التوسع في عملية الدمج لفئات أخرى	١٠ ٪	٤ ٪	١٠ ٪
تدريب المعلمين والعاملين	٤ ٪	١٤ ٪	٥ ٪

تابع جدول رقم ٢١ .

مقترحات تطوير برامج الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
توفير عدد كاف من معلمي التربية الخاصة	٣٪	١٤٪	٥٪
توفير خدمات مساندة	٤٪	٤٪	٤٪
التقييم المستمر لبرامج الدمج	٣٪	١١٪	٤٪
تطوير المناهج	٢٪	٤٪	٢٪
إجراء تعديلات بنائية	٢٪	--	٢٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة ، تم استخلاصها من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت مقترحات لتطوير الدمج ، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه المقترحات.

تلخيص النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح شامل للمدارس التي تطبق الدمج في المملكة العربية السعودية ؛ وذلك بغرض التعرف على أبعادها ومضامينها وبالتالي تقديم معلومات تفصيلية توضح مدى نجاح تلك التجارب والعقبات التي تواجهها وما يمكن إعداده لتحسين مستوى الخدمات المطروحة للأطفال المعاقين . ولهذه الأهداف تم وضع اثني عشر سؤالاً رئيساً تركز على اثني عشر بعداً لها علاقة بالدمج على النحو التالي :

البعد الأول : انتشار برامج الدمج

وقد دلت النتائج في هذا الجانب إلى أن بدايات الدمج قد كانت بطيئة في المملكة حيث بدأ عام ١٤١٠هـ وظلت محدودة في بعض المدارس الأهلية والحكومية حتى عام ١٤١٧هـ. ومنذ ذلك التاريخ تزايدت برامج الدمج بشكل كبير وملحوظ حتى الوقت الراهن وقت إعداد الدراسة.

مما يدل بلا شك على تغير الاتجاهات لدى أفراد المجتمع نحو الدمج إضافة إلى الاهتمام الخاص الموجه لدى المسئولين القائمين على برامج التربية الخاصة في الجهات

الرسمية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفرص المتساوية بين الأطفال العاديين وغير العاديين، وتشير النتائج إلى انتشار الدمج في كافة المناطق الرئيسة والإدارية بالمملكة ولاسيما المنطقة الوسطى ، إذ إن مدينة الرياض والمدن المجاورة عايشت انتشارا أكبر للدمج ، وذلك نتاج حتمي لكثافة خريجي تخصصات التربية الخاصة في هذه المنطقة .

وقد أكدت نتائج هذه الدراسة تقدم مدارس البنين من حيث نسبة انتشار برامج الدمج التابعة لها ، مع أن بدايات الدمج كانت من صالح مدارس البنات الأهلية ، إلا أن السنوات الأخيرة شهدت تراجعا في جانب مدارس البنات وبالتحديد في القطاع الأهلي وتقدما لمدارس البنين الحكومية ، وقد يكون السبب في ذلك تضارب رغبة تلك المدارس الأهلية في تقديم خدمات لفئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع المصالح المادية لتلك المدارس ، كنتيجة لرفض العديد من أولياء أمور الأطفال العاديين فكرة دمج أبنائهم مع المعاقين. أما عن مدارس البنات الحكومية ، فقد يكون أحد أسباب عدم الانتشار لبرامج الدمج هو رفض المتخصصات في مجال التربية الخاصة من المعلمات الانتقال إلى خارج الرياض للعمل في المدارس التي تطبق الدمج لظروف أسرية .

البعد الثاني : أنواع الإعاقات المدمجة

يبدو من نتائج الدراسة أن القائمين على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية قد اهتموا بكافة الإعاقات وأتاحوا للكثير من هؤلاء الأطفال فرص الالتحاق بمدارس عادية ، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم والإعاقة السمعية قد تقدموا على بقية الأطفال المدمجين ، وقد يكون السبب في ذلك درجة الإعاقة البسيطة التي تجعل فرص الدمج لهؤلاء الطلبة أسهل ، أو لعدم توافر خدمات مناسبة لهذه الفئات في المناطق التي يعيشون بها ، مما دفع بضرورة دمجهم في المدارس العادية. ويتضح أيضا

بالنسبة لنوع الإعاقة أن الأطفال الأكثر شدة في إعاقاتهم لا تتوافر لهم فرص الإدماج بشكل كاف في مدارس التعليم العام في المملكة.

البعد الثالث : العمر والمرحلة الدراسية

أكدت نتائج الدراسة أن أعمار الأطفال الذين تم دمجهم قد كانت متقاربة تقريبا مع أقرانهم في كافة المراحل التعليمية التي ألحقوا بها والتي شملت جميع المراحل . وهو ما يتفق مع ما توصلت له الكثير من الدراسات السابقة من أهمية تقارب العمر بين الأقران العاديين وغير العاديين في المدرسة العادية لتسهيل عملية التفاعل بينهم، ويبدو أن الدمج في المملكة العربية السعودية، وإن كان قد مر بكافة المراحل التعليمية إلا أنه قد تركز في المراحل الابتدائية، حيث تتزايد فرص الطلاب للنجاح والتقدم مقارنة مع المراحل اللاحقة والتي تزداد متطلباتها .

إلا أنه من الواضح أن مرحلة الروضة والتمهيدي لم يتم تفعيلها بشكل كاف رغم أهميتها كخطوة أولية في تحسين الاتجاهات وزيادة تقبل الأطفال غير العاديين، وهو ما أكدته دراسة كول ورفاقه *Cole, et al* [١٤] حول المراحل الدراسية، حيث ركزت دراستهم على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في تحسين فرص نجاح الدمج لسهولة ضبط البيئة التعليمية والاجتماعية.

البعد الرابع : العاملون في برامج الدمج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة لا بأس بها من المعلمين والإخصائيين المساعدين في مجال التربية الخاصة يعملون في المدارس العادية لتسهيل عملية الدمج، وأن معظم هؤلاء هم من حملة الدرجة الجامعية في مجال تخصصاتهم مما يدل على الإعداد والتأهيل المسبق للعاملين في برامج الدمج ، إلا أن الدراسة أوضحت أن نصف العاملين

تقريبا من غير السعوديين مما يشير بشكل أو بآخر إلى افتقار العديد من المناطق للمتخصصين السعوديين، وقد يكون ذلك ناتجا عن تواجد قسم التربية الخاصة في مدينة الرياض وبالتالي عزوف العديد من المعلمين المتخرجين والمتخصصين للعمل في مناطق أخرى خارجها، وهو ما يؤكد الحاجة إلى فتح أقسام أخرى للتربية الخاصة في معظم المناطق الإدارية في المملكة . ومن جانب آخر فقد أظهرت النتائج تفوق أعداد العاملين المتخصصين من الذكور في مدارس التعليم العام على العاملات المتخصصات من الإناث، وقد يرجع ذلك أيضا لنفس المبرر السابق، وهو عزوف النساء عن الابتعاد عن مكان السكن الأصلي لأسباب اجتماعية، كما لا يفوتنا أيضا أن برامج دمج البنين تفوق عددا برامج دمج البنات مما يعني أن هناك وظائف أكثر متاحة للذكور المتخصصين .

البعد الخامس : البدائل التربوية

يبدو من خلال نتائج الدراسة أن نوع البدائل التربوية المتاحة للأطفال المدمجين في المملكة يتزايد بازدياد الاختلافات الفردية داخل مدارس التعليم العام وحسب ما تقتضيه حاجات الأطفال . ومن الواضح أن تلك البدائل قد لاقت رواجا بكافة أشكالها في مدارس البنين التي تطبق الدمج في حين لم تستفد مدارس البنات من برنامج الفصل العادي بلا خدمات مما يدل على عدم إمكانية استفادة الطالبات المدمجات من ذلك البديل لعدم حاجتهن لخدمات متخصصة داخل أو خارج الفصل، أو لرفض معلمات التربية العادية تحمل مسئولية تعليمهن دون دعم من الخدمات المساندة .

وتؤكد المعلومات في هذا البعد توافر غرفة المصادر كبديل تربوي في عدد كبير من المدارس التي تطبق الدمج، وربما يعود ذلك لانتشار حالات صعوبات التعلم بين الأطفال العاديين، كما تؤكد النتائج تواجد العديد من الفصول الخاصة في المدارس التي تطبق الدمج وقد يكون ذلك مرتبطا أو ناتجا عن تواجد العديد من الأطفال المعاقين الذين

تتطلب إعاقتهم تواجدهم في مثل تلك الفصول كالأطفال المعاقين عقليا والذين سبق الإشارة إلى دمج نسبة كبيرة منهم في مدارس التعليم العام ، ويتضح أيضا من بقية البدائل التربوية التي توفرها المدارس العادية للأطفال المدمجين توجه المسئولين عن برامج الدمج في المملكة لإتاحة الفرص للدمج في أقل البيئات تقييدا ، وذلك انسجاما مع آراء البحوث والدراسات التي تركزت على هذا الجانب وأهميته في تحسين فرص التعلم والنجاح .

البعد السادس : عدد الأطفال المدمجين

بالنسبة لأعداد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المختلفة أوضحت النتائج أن توزيع الطلبة المدمجين على البدائل التربوية المتوافرة في مدارس التعليم العام قد جاء متفقا مع نوع ودرجة الإعاقة ، حيث تتزايد فرص التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة في البيئات الأقل تقييدا ، وتزداد فرص عزلهم في فصول خاصة كلما زادت شدة الإعاقة أو بعدها عما يعتبر عاديا ، ويبدو من بيانات هذا البعد أن الأطفال المعاقين عقليا قد كانوا الأكثر عددا بين بقية الأقران المدمجين ، يليهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، المعاقون سمعيا والطلبة المضطربون كلاميا ، وذوو الإعاقة البصرية ، ضعف السمع ، ضعف البصر ، الاضطرابات السلوكية ، الإعاقات الحركية وأخيرا اضطراب التوحد. وقد بلغ عدد الأطفال المدمجين الموزعين على البدائل التربوية في المدارس العادية ٣٤٢٦ طالبا وطالبة حسب ما جاء في نتائج الدراسة ، مما يدل على أن الدمج ، بالرغم من انتشاره في المملكة إلا أن العديد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مازالوا يتلقون تعليمهم في بدائل تربوية منعزلة. ولا يفوتنا أن نشير إلى أن الإحصاءات السابقة قد أشارت إلى وجود نسب عالية من الأطفال المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم في المملكة ، وهو ما يتفق مع الاهتمام المتزايد بهذه الفئات لتقليص الحاجة إلى بناء مؤسسات متخصصة لهم وبالتالي عزلهم عن المجتمع .

أما عن برامج الدمج المتوافرة في المدارس العادية فقد أشارت البيانات إلى أن برنامج الفصول الخاصة يتقدم بقية البرامج يليه برنامج غرفة المصادر، وهو ما يتناسب مع أنواع الإعاقات المشار لها مسبقا والتي يستفيد، البعض منها في الفصول العادية مع خدمات مساندة والبعض الآخر لا يستفيد وبالتالي يحتاجون لخدمات متخصصة تقدم لهم في فصول خاصة. وقد شدد الحمدان والسرطاوي[١٥] على أهمية الدمج للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في الفصول العادية، مع تزويدهم بخدمات مساندة كتلك المتوافرة في غرفة المصادر. واتفق معهما في أهمية الخدمات المساندة كل من باودلر وديلينزي Bowdler & Delinzy [١٦].

البعد السابع: نوع الدمج

أما عن النتائج المرتبطة بنوع الدمج فمن الواضح أن الدمج بنوعيه الاجتماعي والتعليمي يستفاد منه ضمن مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج في المملكة، ويتضح لنا في هذا الخصوص تزايد فرص استفادة الأطفال من الدمج التعليمي كلما قلت درجة الإعاقة وتناقص تلك الفرص كلما زادت (مما يعني أن نوع الدمج يتفاعل عكسيا مع درجة الإعاقة، فكلما زادت شدة الإعاقة أو تعددها زادت الحاجة إلى بدائل أكثر تقييدا).

البعد الثامن : التهيئة والتعديلات

يتضح من نتائج الجزء الخاص بالتهيئة عدم الاهتمام الكافي لدى معظم المدارس التي طبقت الدمج في المملكة بالجانب التوعوي والتثقيفي والذي يسبق عادة تطبيق برامج الدمج حيث احتل المرتبة الثانية من الأهمية من بين أولويات الدمج، كما يتضح عدم تزويد بعض المدارس التي تطبق الدمج بأشخاص متخصصين في مجال التربية الخاصة قبل

الشروع في تطبيقه، مما قد يكون ترك تأثيرا سلبيا على مستوى الخدمات المقدمة والاتجاهات نحو الدمج والأطفال المعاقين في المدارس التي لم يراع بها ذلك الجانب.

إذ يبدو أن معظم الاهتمام تركز على التعديلات المكانية البنائية باعتبار أنها العنصر المتاح الأسهل بين بقية التعديلات، وهو ما يدل على الحاجة القصوى للتدخل لإجراء تهيئة ملائمة للأفراد ذوي العلاقة في المدارس العادية وتزويد تلك المدارس بالمتخصصين المناسبين لتجنيب السقوط في أخطاء التطبيق الغير ملائمة. ومن جانب آخر يبدو أن معظم المدارس التي طبقت الدمج لم تجر تعديلات في معظم المستلزمات الأساسية للدمج كالمرافق المدرسية، والمناهج والأساليب التدريسية، حيث تركزت معظم التعديلات الرئيسة على التغيير في الأدوات والوسائل المستخدمة للتعليم. أما بقية الجوانب كالمناهج وتعديل الفصول وطرق التدريس فقد كانت التعديلات بها محدودة جدا، رغم أهميتها في تحسين فرص نجاح الدمج، خاصة وأن بيانات هذه الدراسة قد أشارت إلى أن أعلى نسبة من الأطفال المدمجين هم من ذوي الإعاقات العقلية والتي تتطلب تعديلا في المناهج كاستخدام المنهاج الفردي ، كما تتطلب تعديلا في طرق التدريس والأدوات التعليمية وتنظيم الفصول الدراسية. ولا شك في أن التقصير في تلك الجوانب لن يفي بحاجات الأطفال ومتطلباتهم التعليمية وبالتالي قد يكون عاملا معوقا يؤدي إلى فشلهم وبالتالي فشل دمجهم.

البعد التاسع : الأشخاص المساهمون في الدمج

أشارت نتائج هذا البعد إلى أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس العادية كانوا أكثر المساهمين في إنجاح البرامج القائمة للدمج في مدارس البنين والبنات مما يدل على محدودية مساهمة الأفراد الآخرين ذوي العلاقة كالمعلم العادي والأسرة والمختصين المساعدين والأطفال العاديين وغير العاديين في المساهمة لتحسين سبل نجاح الدمج، وهو

ما قد يكون ناتجاً عن نقص في التهيئة المسبقة أو الإعداد الكافي لأولئك الأشخاص مما لا يتيح لهم فرص المشاركة والمساهمة الفاعلة في برامج الدمج. وقد أكدت دراسات سابقة أهمية الإعداد المسبق في تعديل الاتجاهات نحو الأطفال المعوقين وبالتالي مزيد من التقبل والتفاعل معهم، كدراسة بوشنر وبييترز Bochiner & Pieters [١٧] والتي أفادت أن التدريب أثناء الخدمة للعاملين من غير المتخصصين في المدارس العادية يساعد على تغيير اتجاهاتهم نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

البعد العاشر : مدى نجاح الدمج وعوامل النجاح

يبدو من نتائج هذا البعد أن الدمج إجمالاً يعد ناجحاً في المملكة العربية السعودية، مما يدل على تقبل مدارس التعليم العام لهذا الجانب، كما يشير بشكل أو بآخر إلى زيادة فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي خدمات التعليم في بيئة طبيعية أسوة بالأقران العاديين، مما يقلص حتماً الحاجة للمراكز المتخصصة والتي تكون عادة مرهقة اقتصادياً و تستدعي العديد من الوظائف والتخصصات. ومن المؤكد أن الدمج في بداياته لم يكن ناجحاً بشكل ملموس كما هو الآن، حيث إن ازدياد الفترة الزمنية للتطبيق يتيح فرصة أفضل لنجاحه، وهو ما أكده فيويل و أويلوين Fewell & Oelwin [١٨] .

ومن الجدير بالذكر أن برامج الدمج في مدارس البنين قد كانت أكثر نجاحاً وأقل إخفاقا من تلك المطبقة في مدارس البنات حيث توافرت فرص أفضل للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي بين الأقران العاديين وغير العاديين، وقد دعم ذلك، التعاون القائم بين العاملين في المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة القائمين على برامج الدمج، فقد أكد جنكنز ورفاقه Jenkins, *et al* [١٩] أن توظيف برامج منظمة داخل المدارس العادية لحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران يؤدي إلى تحسن لدى الأطفال المدمجين.

وقد يكون التحسن الذي طرأ على الأطفال في بيئة التعليم العادية عاملاً آخر من ضمن العوامل الهادفة في تحسين فرص الدمج لدى مدارس البنين . أما مدارس البنات التي نجحت في تطبيق الدمج فقد أشارت إلى أن عوامل النجاح كانت تتركز على درجة الإعاقة للطلبة المدمجين والاتجاهات نحوهم إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأقران العاديين وغير العاديين. ويبدو من نتائج مدارس البنات التركيز هنا على الدور الذي يلعبه الطفل نفسه وظروفه المصاحبة في إنجاح دمجه وليس على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية وما يصحبها من تهيئة وتسهيلات بشرية وأدوات وطرق ملائمة تساهم في نجاح الدمج. وقد أكدت أدبيات عديدة في التربية الخاصة أن الدمج يجب أن ينطوي على التقبل غير المشروط للأطفال والتركيز على كيفية مساعدتهم ودعمهم، لا على الأسباب وأنواع الإعاقات ، وهو ما يتم حفزه من خلال التوعية والتدريب للعاملين مع هؤلاء الأطفال، كما أكد ذلك كل من ليندسي وديفورجس Lindsy & Deforges [٢٠] .

البعد الحادي عشر : معوقات تطبيق الدمج

أشارت بيانات الدراسة المتعلقة بالمعوقات إلى إجماع مدارس البنين والبنات التي تطبق الدمج على دور الاتجاهات السلبية للعاملين في المدارس العادية في إعاقة نجاح الدمج وهو كما أشرنا مسبقاً عنصر يجب تداركه قبل الشروع في تطبيق الدمج .

كما أشارت بعض مدارس البنين إلى أن عدم التهيئة المسبقة وشدة الإعاقات المدمجة كانتا من عوامل إعاقة الدمج لديهم ، حيث يبدو أن بعض المدارس اتجهت إلى دمج بعض الأطفال المعاقين عقلياً في فصول عادية على الرغم من عدم استفادتهم وملاءمة الخدمات لهم مما شكل انطباعات سلبية لدى معلمي التربية العادية والطلبة في تلك المدارس نحو الأطفال المعاقين، كما أشارت نتائج مدارس البنات إلى أن عدم توافر المعلمات المتخصصات ونقص الخبرة والمعرفة لدى معلمات التربية العادية كانا من أهم

المعوقات أمام نجاح الدمج لديهن. وهي في الواقع معوقات جوهرية لا يمكن التغاضي عنها، حيث إن توفير معلمات متخصصات يخفف الضغط والأعباء على معلمات التربية العادية ويساند عملية الدمج، خاصة وأن معلمات التربية العادية يعانين من نقص كبير في خبراتهن ومعرفتهن المرتبطة بالدمج والأفراد المعاقين مما يدل على عدم تأهيلهن المسبق لمراعاة الفروق الفردية في الفصول العادية.

البعد الثاني عشر : اقتراحات لتحسين الدمج

قدم كل من مدارس البنين والبنات التي تطبق الدمج عدداً من الاقتراحات لتحسين الدمج جاءت كالتالي:

١ - توفير أجهزة وأدوات تعليمية وترفيهية .

٢ - زيادة وتشجيع فرص التفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين .

٣ - توفير عدد كاف من معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام.

٤ - تطوير وزيادة الوعي ببرامج الدمج .

٥ - تدريب المعلمين والعاملين في الدمج .

٦ - التوسع في برامج الدمج .

٧ - التقييم المستمر لبرامج الدمج .

٨ - إجراء تعديلات حقيقية وبنائية .

ويتضح من هذه المقترحات الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في العديد من الإجراءات المسبقة لعملية الدمج والتي كما يبدو ومن نتائج الدراسة لم تلق اهتماماً كافياً على الرغم من أنها تعد نقطة جوهرية وبعداً مهماً يؤثر بشكل فاعل في تقدم برامج الدمج، فلا يمكن بأية حال من الأحوال تأجيل تلك الإجراءات إلى ما بعد التطبيق فهي حجر الأساس الذي يقوم عليه الدمج ، ويتداعى بلا شك بدونه. كما يبدو من خلال هذه المقترحات

ضعف العمل الجماعي المشترك داخل كل مدرسة تطبق الدمج لتسهيل أدوار العاملين مع الأطفال المدمجين وعدم توفير بيئة داعمة للجميع داخل المدرسة مما قد يعيق فرص قبول الأطفال المعاقين وبالتالي قد يشكل عقبة أمام دمجهم.

التوصيات

و بعد هذا العرض المفصل لبرامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، تعرض هذه الدراسة التوصيات والتي تعتقد الباحثة بأهميتها كجوانب أساسية في تسهيل عملية الدمج ، ولكونها من المتطلبات الأساسية لبنائه :

١- ضرورة التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية بشكل أعمق بحيث يتم التركيز بداية على عمليات التوعية والتدريب .

٢- الشروع بتطبيق الدمج قبل توفير المستلزمات البشرية في المدارس العادية .

٣ - إجراء تعديلات بنائية مناسبة للطلبة المدمجين قبل دمجهم وتزويد معلميهم بوسائل وأدوات وأجهزة تعين في عملية تعليمهم .

٤ - الإشراف والمتابعة المستمران لبرامج الدمج من القائمين على تلك البرامج من خلال الزيارات الميدانية والالتقاء بالعاملين في تلك المدارس .

٥ - تكوين فريق متكامل داخل كل مدرسة عادية من العناصر المشاركة في الدمج لتفعيل وتحسين وضمان التعاون والمساهمة في تلك البرامج .

٦ - إعداد معلمي المدارس العادية قبل الخدمة للتعامل مع الفروق الفردية .

٧ - إجراء دورات وحلقات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي مدارس التعليم العام.

٨ - التوسع في إنشاء أقسام للتربية الخاصة في كافة المناطق الرئيسة في المملكة مما يساعد على التوسع في عملية الدمج .

٩ - إيجاد أنظمة رسمية ضمن أنظمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية تساند وتساهم في تقبل وتفعيل برامج الدمج .

١٠ - تفعيل دور وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين وبالتالي نحو الدمج .

١١ - إجراء مزيد من البحوث والدراسات على أبعاد أخرى مرتبطة بالدمج.

المراجع

[١] Grover, Kathleen and Fisher, Douglas. "Entrepreneurs of Meaning, Parents and the Process of Inclusive Education." *Remedial and Special Education*, 20, No.4 (1999), 208-215, 256.

[٢] Freeman, Stephanny and Alkin, Marvin. "Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings." *Remedical & Special Education*, and 21, No. 1 (2000), 3-18.

[٣] Tapasak, Renee and Walther Thomas, Christine. "Education of a First Year Inclusion Progra." *Remedial and Special Education*, 20, No.4 (1999) 216-225.

[٤] زكريا، زهير. "مدارس لا تستثني أحدا من الطلبة" *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، مج ٢٢ (أ) ، ع ١٦ ، الملحق، (١٩٩٥م)، ٦٥-٧٩.

[٥] Cook, Bryan, Semmel, Melvyn, and Gerrer, Michael. "Attitudes of Principals and Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Disabilities." *Remedial and Special Education*, 20 No. 4. (1991), 199-207, 243.

[٦] السرطاوي ، زيدان ، السرطاوي، عبدالعزيز، وجرار، جلال. "*التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم*" . الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

[٧] العبدالجبار، عبدالعزيز، و مسعود، وائل. "*استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج*." الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠١م .

[٨] السرطاوي، زيدان. "اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعوقين." *التربية المعاصرة*، القاهرة، ع ٣٨ (١٩٩٥م)، ١٨٣-٢١٥.

[٩] السرطاوي، زيدان. *نحو دمج المعوقين في التعليم*. بحث غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م.

[١٠] Malmskog, Susan and Mcdonnell, Andrea. "Teacher Mediatedaciltiation of Engagement by Children with Developmental Deles in Inclusive Pre-schools." *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, No. 4 (1999), 203-216.

[١١] Alkhashrami, Sahr. "Integration of Children with Special Needs in Saudi Arabia." *PhD. Thesis Nottingham University*. U.K (1995).

[١٢] Cavallaro, Claire, Ballard-Rosa, Maurive and lynch, Eleanor, "Preliminary Study of Inclusive Special Education Services for Infants, Toddlers and Preschool-Age Children in California." *Topics in Early Childhood Special Education*. 18, No. 3, 169-182.

[١٣] الموسى ، ناصر. "*دمج الأطفال المعاقين بصرياً في المدارس العادية، طبيعته وبرامجه ومبرراته*" الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٣م.

[١٤] Cole, Kevin , Mills , Paulette , Dale , Philip , and Jenkins, Joseph R. "Effects of Pre- school Integration for Children with Disabilities". *Exceptional Children*, 58 , No.1 (1991).

[١٥] الحمدان ، عبدالله والسرطاوي ، عبدالعزيز. "غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات مقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة". *مجلة البحوث التربوية، جامعة الملك سعود*، ع ٤٠ (١٩٨٧م)، ١٨٥ -١٩٩ .

[١٦] Bowdler, David and Deliczny, loma. "Educating Sarah: A Study in Integration," *British Journal of Special-Education*, B, No. 4 (1986), 159-160.

[١٧] Bochner, Sandra and Pieters. Moira. "Pre-schools Directors Attitudes Towards the Integration of Children with Disabilities into Reqular Pre-schools in New South Wales." *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, No 2 (1989), 133-150.

[١٨] Fewell, Rebecca R. and Oelwein, Patricia. "Young Children with Special Needs." *Topics in Early Childhood Special Education*, 10:2, No. 2 (1990), 104-116.

[١٩] Jenkins, Joseph R., Spletz., Malthew L. and Odom, Samuel-L. "Integration Normal and Handicapped Pre-schoolers: Effect in Child Development and Social Interactions." *Exceptional Children* 52, No. 1 (1985), 7-17.

[٢٠] Lindsy, Geoff and Desforges, Martin. "Integrated Nurseries for Children with Special Educational Needs." *British Journal of Special Education*, 8, No. 2 (1986), 63-66.

Integrating Children with Special Needs in Regular Schools: A Survey Study of Integration Programs in Saudi Arabia

Sahar A. Alkhashrami
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 20-3-1422H ; accepted for publication 28-7-1423H)

Abstract. The past few years have witnessed increasing efforts in applying modern education strategies in the field of special education. The integration of children with special needs in regular schools has been the most significant development. Saudi Arabia has benefited from international experiences in this regard.

This study aims at exploring the applications of integration programs in regular schools in Saudi Arabia, evaluation of the level of success achieved during the introduction of integration in Saudi school, and providing appropriate recommendations. A survey was conducted on all government and private schools that apply integration. A questionnaire was designed for collecting data of the study and distributed to all special education supervisors in integrated schools. The study findings show increasing number of schools implementing integration, specially with governmemt schools. All types of special needs have benefited from the integration programs, specially those children with mild special needs. The study shows that boys schools were well in advance compared with girls schools. Finally the study identified diffuculties facing integration and a number of recommendations were suggested.

صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام

محمد إبراهيم الخطيب

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة الإسراء، الأردن

(قدم للنشر في ١٧/١٠/١٤٢٢هـ، وقُبل للنشر في ٧/٩/١٤٢٣هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث إلى التعرف على الصعوبات الأكاديمية لتعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام في مدارس الجبيل الصناعية في المملكة العربية السعودية، فصمم الباحث ست استبانات لهذا الغرض بعد أن اطلع على دراسات تتعلق بمجال صعوبات التعلم ومقررات المراحل المذكورة، فجمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات على عينة عشوائية بلغت (٥٢١) طالبا في جميع المراحل، و (٥٣) معلما للغة العربية في المراحل المذكورة، في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، وبعد تحليل الاستبانات استخدم النسبة المئوية لمعرفة هدف البحث، ثم قارن بين استجابات المعلمين والتلاميذ في المهارات المشتركة فوجد بعض التباين، وقد كشف البحث عن الصعوبات التي تعيق تحقيق أهداف القراءة والمطالعة في المراحل المذكورة، من أبرزها:

- تسجيل المفاهيم الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس في وقت غير مناسب من الدرس.
- عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة مع ميول ورغبات وحاجات التلاميذ.
- عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة والمطالعة.

- عدم احتواء مكتبة المدرسة على المراجع التي أخذت منها نصوص القراءة والمطالعة.
- عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتب القراءة والمطالعة.
- عدم استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر في جميع المراحل.
- عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة والمطالعة.

وقد أوصى البحث بعدة أمور تتعلق بتحسين تنفيذ عناصر المنهج المتعددة لتلافي الصعوبات المذكورة.

مقدمة

تعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، حيث لا بد له من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل المتعددة، فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عناصرها، ويكفي القراءة أهمية، أن أول خطاب من الله سبحانه وتعالى إلى رسول العالمين صلى الله عليه وسلم، افتتح بكلمة (اقرأ)، في قوله تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝ ﴾ (سورة العلق، الآيات ١ - ٤)، ولأهمية القراءة القصوى في حياة الإنسان، حظيت من علماء التربية بنصيب وافر من الدراسة والبحث، إذ يعد ما أنجز منها بآلاف الدراسات والبحوث، بعضها يتصل باستعداد الطفل لها، وبعضها الآخر يختص بعيوب النطق وأثرها فيها، وبعض ثالث يتصل بخبرات ما قبل القراءة، أو بالميول القرائية لدى التلاميذ [١٢، ص ص ١١٠ - ١١١].

والإنسان في القراءة حر الاختيار يتنقل بين صنوف المعرفة كما يحلو له دون جبر أو قسر على معلومة مفروضة من علم معين، بأية وسيلة من وسائل الإعلام، بل ينشد

الإنسان بها راحة النفس، وغذاء العقل، وتنوعا في المعرفة من الإنتاج المعاصر والقديم "فالقراءة لها أهميتها للفرد، لأنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أن يتقدم في أية ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وهي كذلك مهمة للجميع، لأنها أداة للاطلاع على التراث الثقافي، الذي تعتز به كل أمة تفخر بتاريخها، وهي أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي فتربط الإنسان بعالمه وما فيه " [١٣ ، ص٣٠٥].

فالقراءة نشاط فكري، ويتفق التربويون على أن مفهوم القراءة كان سهلا يسيرا بداية، يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، وهدف المعلم في هذه الحالة تمكين المتعلم من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات بصوت مسموع، بعد أن يدركها بصريا، دون اهتمام بالمدلول الذي تؤديه هذه الكلمات، وفهم لمعناها، وكانت طريقة التعليم التي واكبت هذا المفهوم هي الطريقة التركيبية؛ لأن الأساس الذي قامت عليه الطريقة هو التعرف على الكلمات والنطق بها.

ثم تطور هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية التي أجراها كثير من التربويين والتي أثبتت " أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، بل إنها عملية معقدة، تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر العملية " [١ ، ص ١١٩] ومن ثم أصبح مفهوم القراءة هو التعرف على الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها، فهو

غير قارئ إذا لم يفهم هو ما يؤديه ، ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هـذا الأداء ، فـالفصل بـين الرمز ومعناه لا يعطي المتعلم حافزا للتعلم ، ثـم تطـور هـذا المفـهوم نتيجـة للتغـيرات الاجتماعية والاقتصادية ، واتجهت الأنظار إلى العناية بالنقد ؛ لتمكينهم من الحكم على ما يقرؤون بعد تحليله ومناقشته ، وأخذ ما تقبله عقولهم منه ، وإبداء الرأي دون خـوف أو اضطراب ، ومن هنا أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر آخر هـو تفـاعل القـارئ مع النص المقروء ، تفـاعلا يمكنه من إحـداث رد فعـل مـا ، بالرضـا ، أو بالسـخط ، أو بالإعجـاب والتقدير ، أو بـالحزن ، أو بالسرور ، أو نحو ذلك ، ممـا قـد يكـون نتيجـة نقـد المقـروء ، والتفاعل معه.

وبذلك أصبح مفـهوم القراءة على النحـو التـالي : نطـق الرمـوز وفهمـها ، ونقدهـا وتحليلها ، والتفاعل معها ، وحدوث رد فعل بالنسبة لها . " ثـم تطـور هـذا المفـهوم ، إذ لا فائدة من نطق الرموز وفهمها ، ونقدها وتحليلها والتفاعل معها . . . إذا لم يسـتفد الإنسـان من القـراءة في حـل المشـكلات التي تعترضـه في حياتـه مـن جميـع جوانبـها ، وتنمـي لديـه اتجاهات إيجابيـة نحـو نفسـه ومجتمعـه ، وتغـير في سـلوكه إلى الأفضـل ، وإذا لم يتمكـن مـن ذلك لا يعد قارئا ." ثـم تطـور هـذا المفـهوم ليشـمل الإمتـاع والاسـتمتاع للإنسـان بمـا يقـرأ وذلك إضافة لضروب التسلية والمتعة الأخرى من تلفاز ومذياع التي تخفـف عـن الإنسـان عناء العمل اليومي ، والفراغ في حياته ، فالقراءة من أفضل الوسائل التي تغـذي العـواطف والمشاعر في هذه المجالات.

وخـلاصة القـول : " فـإن مفـهوم القـراءة ، يمثـل وحـدة متكاملـة ، تتمثـل في نطـق الرمـوز وفهمـها ، وتحليـل مـا هـو مكتـوب ونقـده ، والتفـاعل معـه والإفـادة منـه في حـل

المشكلات والانتفاع بـه في المواقـف الحيويـة والمتعـة النفسـية بـالمقروء " [١٣ ، ص ص ٣٠٦، ص ٣٠٩].

ومن استعراض ما سبق نستخلص نظريا ما يلي :

- أن فنون اللغة العربيـة المختلفة كالبلاغة والقواعـد النحوية والصرفيـة والقضايـا الإملائية تستمد عناصرها من القراءة والمطالعة.

- أن المتعلم يقرأ ما يتفق مع ميوله ورغباته كما يحلو له ، دون جبر أو قسر فيكـون ذلك راحة لنفسه ، وغذاء لعقله ، وتنويعا لمعرفته وثقافته.

- القـراءة هـي نطـق الرمـوز نطقـا صحيحـا وفهمـها ، ونقدهـا وتحليلـها ، والتفـاعل معها ، وحدوث رد فعل بالنسبة لها.

- تغرس القراءة القيم في نفس الفرد ، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحـو نفسـه ونحـو مجتمعه ، وتغير في سلوكه إلى الأفضل.

ومن الجانب التطبيقي ، يفترض أن يقوم المعلم بواجبه نحو تحقيق الأهداف المختلفة للقـراءة ، ويـترجم المقولـة النظريـة إلى واقـع ، وذلـك عـن طريـق التفـاعل مـع التلاميـذ في الموقف الصفي ، ويتجلى ذلك فيما يلي :

- ربط القراءة بفنون اللغة الأخرى كالبلاغة والقواعد والقضايا الإملائية.

- عرض الموضوعات التي تلـبي حاجـات وميـول ورغبـات التلاميـذ ، وتعويدهـم على استنتاج الفكرة الأساسية التي يدور حولها النص القرائي ، وكذلك الأفكـار الجزئيـة التي تنطوي تحت الفكرة العامة.

- التوظيف والتطبيق والاستفادة من المادة المقروءة في ترسيخ قيم وتنميـة اتجاهـات تعمل على التغيير الإيجابي في سلوك التلاميذ .

- تنمية القدرة عند التلميذ على تحليل المقروء ونقده وتعليله، وهذه المسألة مهمة في إعداد التلميذ للحياة والواقع، إضافة إلى تنمية قدرة التلميذ على إتقان المهارات الأساسية في القراءة.

- تشجيع التلاميذ عن طريق الأنشطة اللاصفية على الرجوع إلى المصادر المختلفة التي اشتق منها محتوى المقرر، وذلك لتوسيع مدارك التلاميذ وإثراء معرفتهم.

- استعانة المعلم بمصادر المعلومات المختلفة كالمصورات والخرائط والأفلام، لتسهيل المعلومات والأفكار والمفاهيم المتعددة وتوضيحها وترسيخها.

وهنا لابد أن يعترض تنفيذ مهارات القراءة بعض الصعوبات الأكاديمية، وهذا البحث محاولة للتعرف إلى الصعوبات المذكورة التي تواجه تدريس القراءة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والمطالعة في المرحلة الثانوية، وتحول دون تحقيق الأهداف المحددة لها في المراحل المذكورة، وسيتعرف على الصعوبات من خلال آراء كل من التلاميذ والمعلمين، وتقدم المقترحات التي تسهم في التخفيف منها أو التغلب عليها.

كما أنه لا بد من التعرف إلى مفهوم صعوبات التعليم كما ورد في الأدب التربوي، حيث يرجع الفضل في اشتقاق مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم النفس الأمريكي "صمويل كيرك" عام ١٩٦٢، الذي صاغ هذا المفهوم في كتاب جامعي عن التربية الخاصة، أما تعريف كيرك الذي قدمه لصعوبات التعلم، فهو: تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية [٥، ص ١٠٥]، أما تعريف اللجنة القومية لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) الذي قدمته

أخيرا، فهو: صعوبات التعلم مصطلح عام، يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي [٥، ص ١٢١]. كما يذكر "عدس" أن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب التلف الدماغي، أو التأخر في النضج، أو العامل الوراثي، وقد تكون الصعوبات اللغوية هي أظهر السمات وأكثرها وضوحا عند من يعاني صعوبات التعلم من الطلبة لما تخلفه لهم من مشكلات وصعوبات تشمل حقول المنهاج ومختلف ميادينه، فالطالب الذي يعاني من صعوبة التعبير الشفوي، سيواجه صعوبات قرائية، ومن عانى من صعوبات القراءة، فسيواجه صعوبات الكتابة [١١، ص ص ٤١ ، ٧٨].

فصعوبات التعلم التي يعنيها هذا البحث، ليست نتاج اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية وانفعالية، أو اضطرابات ذاتية المنشأ، أو نتيجة لأي من التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي، أو التأخر في النضج، أو العامل الوراثي، وإنما هي نتاج عناصر المنهج المدرسي (المحتوى، وأساليب التدريس، والوسائل، والأنشطة التعليمية والتقويم).

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم، والتي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- دراسات تبين أثر أساليب التدريس المختلفة على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الاضطرابات النفسية والفسيولوجية.

- دراسات تتعلق بالصعوبات الأكاديمية في مجال اللغة العربية التي تواجه الطلبة على مختلف مستوياتهم.

- دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين.

- دراسة طورت أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وفيما يلي نبذة عن الدراسات المذكورة:

دراسة أجراها Westberg حول أثر الإجراءات الإدارية والتعليم المختلط على الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة صفية واحدة، وقد أجابت الدراسة عن السؤالين التاليين:

- ما النتاجات النهائية للطلبة في الغرفة الصفية بعد اندماج الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين ؟

- كيف تمت إدارة الغرفة الصفية خلال التعليم المختلط؟

وللإجابة عن ذلك تم جمع البيانات من المعلمين ومديري المدارس، من خلال المقابلات والملاحظات الصفية، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- يبذل المعلمون وقتا وجهدا كبيرين لتخطيط التعليم وتنفيذه بدرجة عالية من الأداء.

- لقد عمل المعلمون مع جميع الطلبة بغض النظر عن تصنيفهم.

- أبدى الطلبة تفاعلا إيجابيا مع بعضهم بعضا ومع معلميهم.

- أشارت الدراسة إلى تحسن في سلوك الطلبة الشخصي والاجتماعي.

- تبين في إحدى المدارس التي أجريت فيها الدراسة فشل ذوي صعوبات التعلم في الأداء الأكاديمي [١٦ ، ص ١٦٥].

ودراسة حول أثر استخدام الأساليب المتعددة في تعليم المصطلحات لذوي صعوبات التعلم. أجرى Foil دراسة في هذا المجال مستخدما أسلوبين في تعليم المصطلحات (أسلوب الدراما وأسلوب تعليم المفاهيم) ولمعرفة أثر ذلك على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية، استعمل ثلاث كلمات في اليوم الأول لكل أسلوب من الأساليب المذكورة وتدرب الطلاب عليها لمدة يومين، وفي اليوم الرابع اختبر الطلبة في الكلمات الستة، ثم اختبر الطلبة في اليوم الخامس في الكلمات التي تم تعلمها في الأسبوع الماضي، ثم اختبر الطلبة نهائيا في جميع المصلحات التي تم تعليمها للطلبة في الأسبوع الرابع؛ وذلك لتحديد عدد الكلمات التي تم حفظها باستخدام كل أسلوب من الأساليب المذكورة، وقد كشفت الدراسة عن ضرورة استخدام الأسلوبين في تعليم المفردات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، هذا وقد فضل معظم الطلبة أسلوب الدراما لتعلم المفردات، كما أنهم غير ميالين بتعلم المزيد من المفردات من خلال أسلوب واحد [١٤ ، ص ١٥٧].

وفي هذا المجال أجرت Rose دراسة حول التعلم عن طريق استخدام أكثر من طريقة للحصول على المعرفة في الغرفة الصفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكلية، وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يقوم التعلم على الملاحظة والممارسة، واستخدام التسجيلات الصوتية والمرئية ومراجعة الدوريات، مع العلم بأن الطلبة يخفقون في الدراسة عندما يقوم تعلمهم على التدريب اللفظي وحده [١٥ ، ص ١١٨].

يستخلص من الدراسات الثلاث السابقة ما يلي :

- تنويع طرائق التدريس في المواقف الصفية وعدم الاعتماد على طريقة واحدة.
- استخدام مصادر التعلم المختلفة في توضيح المفاهيم والمصطلحات.
- يعتمد استيعاب وفهم الطلبة -على مختلف مستوياتهم- للمادة على مقدار ما يبذله المعلمون في التخطيط للتعليم وتنفيذه.
- التعلم عن طريق العمل والنشاط أفضل من التعلم عن طريق التلقين والحفظ.

وحول صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية، أجرى مازن الدبس دراسة تهدف إلى التعرف على نسبة الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في اللغة العربية، وذلك بدراسة عدة متغيرات، وللتعرف على الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، جرى تصميم استبانة مكونة من (٣٢) فقرة منها (١٧) فقرة في مهارات القراءة و (١٥) فقرة في مهارات الكتابة. وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة طلبة العينة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي ١١,٥٨٪، وأن أعلى خمس صعوبات في القراءة توصلت إليها هذه الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية، وهي:

- صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- بطء القراءة.
- فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة.
- إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى آخر أثناء القراءة.
- الصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع [٢، ص ٥٧].

كما أجرى علي تعوينات دراسة للتعرف على صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسعة صفوف في مختلف المستويات (عددهم ٣٦٠ طالبا) وقد وجد الباحث الصعوبات التالية في تعلم القراءة:

- عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة.
- القراءة البطيئة جدا، والحرفية أحيانا.
- الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء، واتباعه بالإصبع.
- عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات، مثل الـ الشمسية والقمرية، أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويب المناسب للحرف.
- حذف حروف من الكلمات مما يفقدها معناها.
- عدم فهم المقروء.

وقد استخدم الباحث لذلك اختبارات متعددة للقراءة [٩ ، ص أ].

وأجرت بدرية الملا دراسة كان الهدف منها التعرف على أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية بالنسبة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، وأثر البرامج العلاجية في القضاء على ذلك التأخر، وقد استخدمت وسائل متعددة في تشخيص التأخر في القراءة الجهرية، منها: السجلات المدرسية، والاختبارات المقننة، والملاحظة، وقد كشفت الدراسة أسباب التأخر القرائي في المستوى المذكور وأرجعتها إلى عدة عوامل، منها: ما يرجع إلى التلميذ نفسه مثل العوامل العقلية، والجسمية والبصرية والسمعية، والعصبية والانفعالية، وعوامل الاستعداد، وسوء النطق، واضطرابات الغدد، ومنها ما يرجع إلى المدرس، وما يرجع إلى النظم المدرسية، والعمليات التعليمية، ومنها ما يرجع

إلى انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، كما كشفت الدراسة عن الصعوبات القرائية الشائعة بين الطالبات وهي: عدم تعرف الكلمة والإضافة، والحذف والتكرار، والإبدال، ثم استخدمت البرنامج العلاجي اللازم [٧، ص ص ٢٧٣-٢٨٣].

يستخلص من الدراسات الثلاث السابقة ما يلي:

- صعوبات التعلم القرائية لا تقتصر على مستوى معين من الطلبة، وإنما تشمل الأذكياء منهم، وهذا مما يشجع الباحث على إجراء دراسته على مختلف مستويات الطلبة.

- عدم اكتساب بعض الطلبة، في مختلف المستويات، المهارات القرائية الأساسية، وهذا مرجعه إلى عدة متغيرات، منها: الأسلوب التدريسي، والأنشطة الصفية واللاصفية، والعمليات التعليمية المتعددة.

- معظم الصعوبات التي أوردتها الدراسات المذكورة تتعلق بمحتوى المادة الدراسية، مما يشجع على إبراز دور المتغيرات التعليمية التعلمية الأخرى في صعوبات تعلم القراءة والمطالعة.

وحول مقارنة الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين، أجرت نسرين النجداوي دراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة ممثلة للصنفين بالتساوي. وقد أظهرت النتائج الإحصائية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على المتغيرات العشرة (الاستقبال السمعي، والاستقبال البصري، والترابط السمعي، والترابط البصري، والتذكر السمعي المتسلسل، والإدراك البصري، والإدراك السمعي والتآزر البصري الحركي، وصعوبات القراءة، والتحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة العاديين) [٨، ص أ].

وفي دراسة قام بها زيدان السرطاوي هدفت الدراسة إلى تطوير أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؛ لمساعدة المدرسين والأخصائيين في التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم والكشف المبكر عن مشكلاتهم ، وقد اشتملت أداة البحث على سبع وخمسين (٥٧) فقرة ، موزعة على أربعة أبعاد رئيسة تمثلت في الخصائص السلوكية والأكاديمية والصعوبات الإدراكية الحركية ، وقام بالإجراءات اللازمة للمقياس قبل تطبيقه على عينة اشتملت على (٥٤٩) طالبا ، منهم (٣٣٣) طالبا يعانون من صعوبات في التعلم ، وذلك في سياق دراسته لخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن العوامل الأساسية لقياس صعوبات التعلم : الصعوبات الأكاديمية المرتبطة بأداء الطالب في مجالات التحصيل المختلفة من قراءة وكتابة ولغة وعمليات حسابية ، والسلوكات غير العادية المرتبطة بها ، والتي تؤثر على أداء الطالب مثل عدم القدرة على التركيز والاستمرار في العمل واتباع التعليمات والفهم الجيد ، ومتابعة النقاش الصفي ، والبطء في أداء العمل ، وتسليم الواجبات المدرسية ، بالإضافة إلى محدودية مفرداته اللغوية ، والصعوبة في التعبير المناسب بطريقة لفظية واستخدام جمل ناقصة مليئة بالأخطاء النحوية [٦ ، ص أ].

يستخلص من الدراستين السابقتين أن بعض الطلبة يعانون من صعوبات في التعلم نتيجة لعوامل فسيولوجية ونفسية ، مما يؤثر سلبا على مجالهم التعليمي والتعلمي (هذا شيء طبيعي) ، ولكن هذه المشكلة يمكن الحد من تأثيراتها إذا بذل المدرسون جهدا يتناسب مع مشكلة البحث ، وإذا راعى النظام المدرسي هذه المشكلة ، هذا ما أظهرته نتائج الدراسات الثلاث الأولى في هذا البحث.

فاستنادا إلى الإطار النظري هذا، وبخاصة الخلاصات الثلاث في الدراسات السابقة يقوم الباحث بتحديد مشكلة بحثه، وتصميم أداة البحث المناسبة مستندا على عناصر المنهج المدرسي الأساسية.

مشكلة البحث : خلفيتها وتحديدها

يطمح الإنسان دائما إلى الأفضل ، ومن طبيعته إعادة النظر فيما أنجز وتسليط الضوء على ما أنجزه الآخرون، بناء على معايير محددة ؛ ليساهم بإبداء الرأي في تعديل المسار. ومنهاج أية مادة من المواد الدراسية يقوم على أسس معروفة ومتفق عليها، فالمنهاج كما هو معروف يصمم على هذه المدخلات: المحتوى وأساليب التدريس والأنشطة والوسائل والتقويم.

ولابد بين الفترة والأخرى من اختبار هذه المدخلات للعمل على تلافي السلبيات وتعزيز الإيجابيات . . .

ولا تأتي التغذية الراجعة هذه إلا عن طريق الذين يتعاملون مع هذا المنهاج بصورة واقعية، فهم الأقدر على الحكم وإبداء الرأي، فالباحث بصفته عاملا في المجال التربوي وعلى وجه الخصوص مجال تعلم اللغة العربية، افترض أن هناك صعوبات ومعوقات تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، ومن هذه المقولة وهذا الافتراض وحيثيات الإطار النظري تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي :

- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعلم العام؟

ويتفرع عن هذا السؤال، السؤالان الفرعيان التاليان :

- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، في ضوء آراء التلاميذ ؟

- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام في ضوء آراء المعلمين؟

وسيعمل هذا البحث على الإجابة عن الأسئلة المذكورة.

تعريف المصطلحات

الصعوبة

مشكلة أو عائق يحول دون تحقيق الهدف.

فصعوبات التعلم جزء من التعلم، ونجاحنا في التعلم مرهون بنجاحنا في معالجة هذه الصعوبات، فإذا استطعنا أن نتغلب عليها تمكنا من تحقيق التعلم.

الصعوبة الأكاديمية

صعوبة تتعلق بالأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي (المحتوى، وأساليب التدريس، والوسائل، والأنشطة، والتقويم).

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- يتعرف المعلمون على آراء التلاميذ في أساليب تدريسهم لمادة القراءة والمطالعة، حتى يعملوا على تلافي الصعوبات أو علاجها.
- يقف مخططو المناهج على معوقات تعلم المادة المذكورة من حيث المحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم.
- تقديم التوصيات والمقترحات لتسهيل تعلم المادة المذكورة.
- البحث عن نموذج لأبحاث أخرى يمكن أن تتم في المواد الدراسية الأخرى.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى معرفة الصعوبات التي تعترض وتعيق تنفيذ أهداف ومهارات القراءة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأهداف ومهارات المطالعة في المرحلة الثانوية من خلال:

- التعرف على حقيقة دراسة الطالب السابقة للمهارات النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية التي ترد كتدريبات أو أسئلة منوعة في ثنايا دروس القراءة والمطالعة المختلفة.

- الأساليب التي يتبعها المعلمون في تحقيق الأهداف والمهارات المتعددة للقراءة والمطالعة.

- الوقوف على الأنشطة اللاصفية التي يقوم بها الطالب لإثراء موضوعات القراءة والمطالعة المقررة في مراحل التعليم العام.

- معرفة مدى استخدام المعلم لمصادر التعلم المختلفة التي تحقق المفاهيم والمبادئ والآراء (الوسائل والأنشطة واستخدام المكتبة . . .).

- الوقوف على مدى تعاون المدرسين وإدارة المدرسة مع أمين المكتبة في توفير مصادر التعلم المختلفة، التي تثري منهاج القراءة والمطالعة من خلال:

• توفير المراجع الأساسية التي أخذ منها محتوى القراءة والمطالعة.

• الوسائل المنوعة (خرائط، أشرطة مرئية ومسموعة . . . .).

حدود البحث

يقتصر البحث على ما يلي :

١ - التعرف على آراء عينة من التلاميذ في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام على النحو التالي :

أ) عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (نهاية المرحلة الابتدائية) بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ب) عينة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط (نهاية المرحلة المتوسطة) بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ج) عينة من تلاميذ الصف الثالث الثانوي الشرعي (نهاية المرحلة الثانوية) بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

٢ - التعرف على آراء عينة من معلمي القراءة والمطالعة في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم المادة المذكورة في مراحل التعليم العام على النحو التالي :

أ) عينة من معلمي اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الابتدائيين بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ب) عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

ج) عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

٣ - مقررات القراءة والمطالعة لمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٠هـ / ١٤٢١هـ الموافق للعام ٢٠٠٠م/ ٢٠٠١م.

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث الإجراءات التالية :

١- الإجراء الأول

لتصميم أداة البحث اطلع الباحث على مقررات القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام بشكل دقيق ؛ لحصر المهارات اللغوية المختلفة والمتضمنة في كل مرحلة من المراحل المذكورة، ثم درس نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال صعوبات التعلم المذكورة في هذا البحث.

وللتعرف على الصعوبات الأكاديمية التي تواجه تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات لتناسب كل استبانة تلاميذ كل مرحلة من المراحل المذكورة، وقد تضمنت الاستبانات المهارات الأساسية لتصميم المنهاج الدراسي من حيث المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم في الموقف الصفي. وقد عدل الباحث في صياغة بعض بنود الاستبانات المذكورة ؛ لتناسب معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس هذه المقررات كما هو واضح في الملاحق المرفقة.

٢ - الإجراء الثاني: صدق أداة البحث

بعد أن صمم الباحث الاستبانات المذكورة عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص ؛ لإضافة وحذف ما يرونه مناسبا، حتى تتفق الاستبانات مع الهدف من تصميمها، وقد تم إجراء اللازم بناء على آراء المحكمين حتى خرجت الاستبانات بصورتها الحالية.

٣ - الإجراء الثالث: عينة البحث

اختار الباحث عينة البحث من جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية التابعة للهيئة الملكية في مدينة الجبيل الصناعية، وقد تم الاختيار العشوائي للشعب التي سيطبق عليها الاستبانات في المدارس المذكورة.

وقد كانت عينة البحث في الصف السادس نهاية المرحلة الابتدائية (٢٦١) طالبا، وفي الصف الثالث المتوسط نهاية المرحلة المتوسطة (١٩١) طالبا، وفي الصف الثالث الثانوي الشرعي نهاية المرحلة الثانوية (٦٩) طالبا.

كما تم اختيار معلمي اللغة العربية للصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وعددهم (٢٢) معلما، ومعلمي اللغة العربية للصفين الثاني والثالث في المرحلة المتوسطة، وعددهم (٢١) معلما، وعشرة معلمين من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

٤- الإجراء الرابع: تطبيق أداة البحث

تم تطبيق الاستبانات (أداة البحث) على عينة من التلاميذ والمعلمين في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٢/٢١هـ، بعد موافقة مدير إدارة التعليم في الهيئة الملكية لمدينة الجبيل الصناعية رقم ١٤٢١/١٠٥٣/خ ت وتاريخ ١٤٢١/١١/٢هـ.

نتائج البحث

أسفر البحث عن نتائج أبرزها ما يلي:

أولا: بالنسبة للتلاميذ في مراحل التعليم العام

١ - بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، احتلت صعوبة تسجيل الكلمات الصعبة، والفكرة العامة، والأفكار الجزئية للدرس على السبورة بعد أن يقرأ المعلم

الدرس مباشرة، المرتبة الأولى. واحتلت صعوبة عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول ورغبات وحاجات التلاميذ المرتبة الثانية، واحتلت صعوبة عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة المرتبة الثالثة، كما احتلت صعوبة عدم احتواء مكتبة المدرسة المراجع التي أخذت منها النصوص القرائية المرتبة الرابعة. ويتضح في الجدول رقم ١ نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف المذكور.

جدول رقم ١. نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	المهارات المتعلقة بقواعد اللغة العربية المذكورة في كتب القراءة التي سبق دراستها.	٢٢٨	٨٧,٤
٢	القضايا الإملائية الواردة في كتاب القراءة سبق أن شرحها المعلم.	٢٢٩	٨٧,٧
٣	بعض أسئلة المناقشة المذكورة في كتاب القراءة تثير التفكير.	١٧٣	٦٦,٣
٤	بعض الأسئلة الموجودة في كتاب القراءة تجعلني أرجع إلى مكتبة المدرسة للإجابة عنها .	٨٠	٣٠,٧
٥	تتضمن مكتبة المدرسة المراجع التي أخذت منها النصوص القرائية.	١٢٢	٤٦,٧
٦	تتضمن مكتبة المدرسة كتبا لها علاقة بموضوعات القراءة التي ندرسها.	٢٠٤	٧٨
٧	يكلفني المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء معرفتي حول موضوعات القراءة.	١٤٢	٥٤,٤
٨	تتضمن مجلات الحائط المدرسية وبرنامج الإذاعة المدرسية مقالات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.	١٩٩	٧٦,٢
٩	يعرض المعلم صورا وأفلاما تتعلق بموضوعات القراءة.	١٢١	٤٦,٤
١٠	محتوى كتب القراءة يغرس لدينا قيما واتجاهات إيجابية.	٢٢٠	٨٤,٣
١١	محتوى كتب القراءة يتفق مع ميولي وحاجاتي ورغباتي.	١١٦	٤٤,٤
١٢	الكلمات الواردة في محتوى دروس القراءة مفهومة ومن الكلمات المتداولة في العصر الحاضر.	١٧٢	٦٥,٩
١٣	يعلمنا المعلم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	٢٢١	٨٤,٦

تابع جدول رقم ١.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١٤	يتابعني المعلم في ضبط أواخر الكلمات عند القراءة ويناقشني إذا أخطأت.	٢٤٤	٩٣.٥
١٥	بعد أن يقرأ المعلم الدرس يسجل مباشرة على السبورة الكلمات الصعبة والفكرة العامة والأفكار الجزئية.	١٦٣	٦٢.٥
١٦	يعودنا المعلم الوقوف على علامات الترقيم حسب الأصول عند القراءة.	٢٢١	٨٤.٦
١٧	يدربنا المعلم على التنغيم عند قراءة جمل درس القراءة لتمثيل المعنى.	٢٢٣	٨٥.٤
١٨	يستخدم المعلم أسلوب المناقشة والحوار في استنتاج أفكار الدرس وتلخيصها.	٢٣١	٨٨.٥
١٩	أشعر أن المعلم يكلف غالبية طلاب الصف بالقراءة في كل حصة.	١٧٤	٦٦.٦
٢٠	يكلفني المعلم بتوظيف المفردات اللغوية في جمل مفيدة.	٢١٨	٨٣.٥

٢ - بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، احتلت صعوبة عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات القراءة المرتبة الأولى، وهذه من الصعوبات التي ذكرت ضمن صعوبات المرحلة الابتدائية ، واحتلت صعوبة عدم اتفاق بعض موضوعات القراءة لميول ورغبات وحاجات التلاميذ المرتبة الثانية، وهي أيضا من صعوبات المرحلة الابتدائية، كما احتلت صعوبة عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب القراءة المرتبة الثالثة، كما احتلت صعوبة عدم استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر وصعوبة عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة المقررة المرتبة الرابعة. ويتضح في الجدول رقم ٢ نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف المذكور.

جدول رقم ٢. نتائج تطبيق الاستبانة على طلاب الصف الثالث المتوسط .

م	العبارة	الإجابة نعم	٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها، وشرحها المدرس.	٩٦	٥٠,٣
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.	٨١	٤٢,٤
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب القراءة صعوبات لدي؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.	٨٨	٤٦
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.	١٥٤	٨٠,٦
٥	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.	٨٨	٤٦
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب القراءة تثير التفكير.	١٢٢	٦٣,٨
٧	النصوص الواردة في كتب القراءة، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.	١٢٨	٦٧
٨	الموضوعات الواردة في كتب القراءة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.	٧٤	٣٨,٧
٩	الكلمات المستخدمة في كتب القراءة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.	١٢١	٦٣,٤
١٠	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.	١١٩	٦٢,٣
١١	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة المذكورة.	٨١	٤٢,٤
١٢	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.	١٠٨	٥٦,٥
١٣	كتب القراءة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.	١١٢	٥٨,٦
١٤	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع القراءة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.	١٤٤	٧٥,٤
١٥	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.	٤٠	٢٠,٩
١٦	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس القراءة.	١٣١	٦٨,٦
١٧	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.	٣٨	١٩,٩
١٨	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب القراءة.	٨٠	٤١,٨
١٩	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.	١٢٣	٦٤,٤
٢٠	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.	١٣٣	٦٩,٦
٢١	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكرة العامة والأفكار الجزئية لموضوع القراءة.	١٥٠	٧٨,٥

٣ - بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الثانوي، احتلت صعوبة عدم عرض الصور والأفلام المتعلقة بموضوعات المطالعة المرتبة الأولى، وهذه الصعوبة من صعوبات المرحلة

المتوسطة وقد احتلت المرتبة الأولى أيضا ، واحتلت صعوبة عدم الرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب المطالعة المرتبة الثانية ، وهي أيضا من صعوبات المرحلة المتوسطة. كما احتلت صعوبة عدم تضمن مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب المطالعة المرتبة الثالثة ، وهي أيضا من صعوبات المرحلة المتوسطة. واحتلت صعوبة عدم استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر المرتبة الرابعة ، وهي أيضا قد احتلت المرتبة الرابعة في المرحلة المتوسطة. واحتلت صعوبة عدم توافر مصادر الموضوعات المقررة في مكتبة المدرسة المرتبة الخامسة ، وهي من صعوبات المرحلة الابتدائية. ويتضح في جدول رقم ٣ نتائج تطبيق الاستبانة على تلاميذ الصف المذكور.

جدول رقم ٣. نتائج تطبيق الاستبانة على طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) .

م	العبارة	الإجابة: نعم	٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها ، وشرحها المدرس.	٤٥	٦٥.٢
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.	٣١	٤٤.٩
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب المطالعة صعوبات لدي ؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.	٢٠	٢٨.٩
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.	٦١	٨٨.٤
٥	تعلمت القواعد الصرفية التي تسهل علي الإجابة عن الأسئلة الواردة في كتاب المطالعة.	٤٦	٦٦.٦
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب المطالعة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.	١٩	٢٧.٥
٧	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب المطالعة تثير التفكير.	٣٧	٥٣.٦
٨	النصوص الواردة في كتب المطالعة ، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.	٥٥	٧٩.٧
٩	الموضوعات الواردة في كتب المطالعة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.	٣٥	٥٠.٧
١٠	الكلمات المستخدمة في كتب المطالعة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.	٥٣	٧٦.٨

تابع جدول رقم ٣.

م	العبارة	الإجابة نعم	٪
١١	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.	٥٠	٧٢,٥
١٢	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب المطالعة المذكورة.	٢٣	٣٣,٣
١٣	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.	٣٤	٤٩,٣
١٤	كتب المطالعة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.	٥٣	٧٦,٨
١٥	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع المطالعة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.	٦٤	٩٢,٧
١٦	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.	٩	١٣,٠
١٧	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس المطالعة.	٥٥	٧٩,٧
١٨	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.	١٠	١٤,٥
١٩	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب المطالعة.	١٦	٢٣,٢
٢٠	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.	٤٢	٦٠,٨
٢١	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.	٥٨	٨٤,١
٢٢	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكر العامة والأفكار الجزئية لموضوع المطالعة.	٥٩	٨٥,٥

ثانيا: بالنسبة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام

١- بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، احتلت صعوبة كتابة المعلم الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية بعد قراءة الدرس مباشرة المرتبة الأولى؛ لأن ذلك ليس الأسلوب السليم للتدريس، واحتلت صعوبة عدم احتفاظ التلاميذ بالمهارات الإملائية التي سبقت دراستها في الفصول السابقة المرتبة الثانية، كما احتلت صعوبة عدم تضمن مكتبة المدرسة المراجع التي لها علاقة بمحتوى الكتب المقررة المرتبة الثالثة. ويتضح في الجدول رقم ٤ نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المذكورة.

جدول رقم ٤. نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة الابتدائية.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة سبق للتلاميذ دراستها.	١٧	٧٧,٢
٢	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من خبرة التلميذ السابقة.	١٩	٨٦,٣
٣	أشعر أن التلميذ غير متمكن من المهارات النحوية والإملائية المذكورة في كتب القراءة بسبب عدم احتفاظه بها.	١٧	٧٧,٢
٤	بعض أسئلة المناقشة في كتب القراءة تثير تفكير الطالب.	١٧	٧٧,٢
٥	أكلف التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتاب القراءة.	١٧	٧٧,٢
٦	تتضمن مكتبة المدرسة مراجع لها علاقة بمحتوى كتب القراءة أو مصادرها الأصلية.	١٢	٥٤,٥
٧	أكلف التلاميذ بالكتابة في مجلات الحائط المدرسية بموضوعات لها علاقة بالمحتوى المقرر.	١٤	٦٣,٦
٨	أشجع التلاميذ على المشاركة في الإذاعة المدرسية بموضوعات القراءة أو ما يشبهها.	٢١	٩٥,٤
٩	أعرض صورا وأفلاما لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.	١٣	٥٩
١٠	تنمي موضوعات القراءة قيما واتجاهات إيجابية عند التلاميذ.	٢١	٩٥,٤
١١	المفاهيم الواردة في كتب القراءة من الألفاظ المتداولة من خبرة التلاميذ.	١٤	٦٣,٦
١٢	أركز على إخراج التلاميذ للحروف من مخارجها الصحيحة.	٢٢	١٠٠
١٣	إذا أخطأ التلميذ في ضبط إحدى الكلمات أناقشه فيها.	٢٢	١٠٠
١٤	أكتب الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية بعد أن أقرأ الدرس.	١٨	٨١,٨
١٥	أكلف التلاميذ بتلخيص الفقرات الرئيسة في الدرس بلغتهم الخاصة.	١٧	٧٧,٢
١٦	أراعي الوصل والوقف في قراءة التلاميذ جمل الدرس.	٢٢	١٠٠
١٧	ألاحظ التنغيم في قراءة التلاميذ جمل الدرس بتمثيل المعنى.	٢١	٩٥,٤
١٨	أنوع أساليب تدريس القراءة حسب ما يقتضيه الموقف.	٢١	٩٥,٤
١٩	أكلف غالبية التلاميذ بقراءة الدرس.	٢٢	١٠٠
٢٠	أطلب من التلاميذ توظيف المفردات في جمل مفيدة لتوضيح المعنى.	٢١	٩٥,٤

٢ - بالنسبة لمعلمي المرحلة المتوسطة، احتلت صعوبة عدم توافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب القراءة للمرحلة المذكورة المرتبة الأولى، واحتلت صعوبة كتابة المعلم الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية . . . بعد قراءة المعلم الدرس مباشرة المرتبة الثانية، وهي أيضا من صعوبات المرحلة الابتدائية. واحتلت صعوبة عدم دراسة التلاميذ القضايا البلاغية الواردة في كتب القراءة في الفصول السابقة وعدم قدرتهم على استخدام المعاجم اللغوية بسهولة المرتبة الثالثة. ويتضح في جدول رقم ٥ نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المذكورة.

جدول رقم ٥. نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المتوسطة

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب القراءة سبق للطلاب دراستها.	٨	٣٨
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.	٨	٣٨
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة يعرفها الطالب سابقا.	١٧	٨٠,٩
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من مقررات المرحلة الابتدائية.	٢٠	٩٥,٢
٥	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة القراءة؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.	١٠	٤٧,٦
٦	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب القراءة.	١١	٥٢,٤
٧	محتوى كتب القراءة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.	١٧	٨٠,٩
٨	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.	١٤	٦٦,٦
٩	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.	١٢	٥٧
١٠	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس القراءة أسئلة تثير تفكير الطلاب.	١٨	٨٥,٧
١١	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).	١٩	٩٠,٤
١٢	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.	٥	٢٣,٨
١٣	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.	١٥	٧١,٤

تابع جدول رقم ٥.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١٤	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب القراءة للمرحلة المذكورة.	٢	١٠.٠
١٥	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس القراءة غير كافية.	١٠	٤٧.٦
١٦	أستخدم أساليب متعددة في تدريس القراءة.	١٨	٨٥.٧
١٧	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.	٢١	١٠٠
١٨	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.	١٧	٨٠.٩
١٩	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.	١٢	٥٧

٣ - بالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية. احتلت صعوبة عدم توافر المراجع والمصادر في مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتب المطالعة، وصعوبة عدم توافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب المطالعة للمرحلة المذكورة المرتبة الأولى، والصعوبة الأخيرة من صعوبات المرحلة المتوسطة أيضا. واحتلت صعوبة عدم دراسة التلاميذ القضايا البلاغية الواردة في كتب المطالعة في الفصول السابقة، وعدم قدرتهم على استخدام المعاجم اللغوية بسهولة المرتبة الثانية، وهاتان الصعوبتان من صعوبات المرحلة المتوسطة أيضا. واحتلت صعوبة عدم دراسة التلاميذ القضايا الصرفية في الفصول السابقة، وصعوبة عدم قيام التلاميذ بالأنشطة اللاصفية المكتبية اللازمة التي تثري موضوعات المطالعة، وصعوبة عدم كتابة التلاميذ في مجلات الحائط المدرسية، والتحدث في الإذاعة المدرسية حول موضوعات المطالعة المرتبة الثالثة. ويتضح في الجدول رقم ٦ نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة المذكورة.

جدول رقم ٦. نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي المرحلة الثانوية.

م	العبارة	الإجابة	
		نعم	٪
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب المطالعة سبق للطلاب دراستها.	١	١٠
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.	١	١٠
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب المطالعة يعرفها الطالب سابقا.	٨	٨٠
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب المطالعة من مقررات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.	١٠	١٠٠
٥	لا تشكل المهارات الصرفية المذكورة في كتب المطالعة صعوبة للطالب ؛ لأنه درسها سابقا.	٤	٤٠
٦	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة المطالعة ؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.	٤	٤٠
٧	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة.	٠	٠٠
٨	محتوى كتب المطالعة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.	٩	٩٠
٩	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.	٦	٦٠
١٠	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.	٤	٤٠
١١	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس المطالعة أسئلة تثير تفكير الطلاب.	٩	٩٠
١٢	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).	٩	٩٠
١٣	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.	٣	٣٠
١٤	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.	٤	٤٠
١٥	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب المطالعة للمرحلة المذكورة.	٠	٠٠
١٦	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس المطالعة غير كافية.	٤	٤٠
١٧	أستخدم أساليب متعددة في تدريس المطالعة.	٧	٧٠
١٨	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.	١٠	١٠٠
١٩	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.	٦	٦٠
٢٠	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.	٦	٦٠

مقارنة بين آراء التلاميذ وآراء المعلمين في صعوبات تعلم القراءة والمطالعة

ورد كثير من العبارات المشتركة في محتوى الاستبانات، أداة البحث الموزعة على التلاميذ والمعلمين، ويمكن مقارنة آراء الطرفين في العبارات المتباينة نتائجها على النحو التالي:

في المرحلة الابتدائية

جدول رقم ٧.

رقم العبارة في		النسبة المئوية للإجابة نعم		مضمون العبارة
استبانة المعلمين	استبانة التلاميذ	المعلمون	التلاميذ	
٥	٧	٧٧,٢	٥٤,٤	تكليف التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء معرفتهم حول موضوعات القراءة.
٩	٩	٥٩	٤٦,٤	يعرض المعلم صورا وأفلاما تتعلق بموضوعات القراءة.
١٩	١٩	١٠٠	٦٦,٦	تكليف غالبية تلاميذ الصف بالقراءة في كل حصة.

لقد اتفقت تقريبا، في النتائج، العبارات المتشابهة في استبانات تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعلميها، لكن ظهر تباين في نتائج العبارات المذكورة في الجدول رقم ٧، وغالبا، يكون المعلمون قد جانبوا الحقيقة ربما لأمور في أنفسهم، فقد ظهر هذا التباين أيضا في نتائج عبارتين متشابهتين في المضمون (إحداهما كاشفة) في استبانة المعلمين، عبارة رقم (٥) نتيجتها ٧٧,٢ وعبارة رقم (٦) نتيجتها ٥٤,٥، فكيف يكلف المعلم التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتاب القراءة ؟! وهو لا يعترف (بدرجة مناسبة) بوجود مراجع لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.

في المرحلة المتوسطة

جدول رقم ٨.

رقم العبارة في		النسبة المئوية للإجابة نعم		مضمون العبارة
استبانة المعلمين	استبانة التلاميذ	المعلمون	التلاميذ	
٣	٣	٨٠,٩	٤٦	المهارات النحوية في كتب القراءة يعرفها الطالب سابقا.
٨	٨	٦٦,٦	٣٨,٧	الموضوعات الواردة في كتب القراءة تلبي رغبات الطلاب وتتفق مع ميولهم.
٩	١٨	٥٧	٤١,٨	الرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتب القراءة.
١٦	١٩	٨٥,٧	٦٤,٤	تنويع أساليب التدريس بما يقتضيه الموقف التعليمي.

نلاحظ أن إجابات المعلمين بكلمة (نعم) على العبارات السابقة تفوق إجابات التلاميذ بنسب عالية، فإذا كانت نسبة ٨٠,٩٪ من المعلمين يرون أن التلاميذ سبق لهم معرفة ودراسة المهارات النحوية المذكورة في دروس القراءة بينما نسبة ٤٦٪ من التلاميذ فقط يرون ذلك أيضا، فإن ذلك يعني أحد أمرين: إما أن المعلمين يبالغون في ذلك، أو أن التلاميذ سبق لهم دراسة المهارات المذكورة، ولكن لم يصلوا إلى درجة الاحتفاظ بهذه المهارات نتيجة لعدم تذكيرهم بها بالأساليب المختلفة أثناء دراسة دروس القراءة المتعددة، أو توظيف هذه المهارات في مواقف حياتية مختلفة، وكذلك الموضوعات الواردة في كتب القراءة من حيث تلبيتها لرغبات التلاميذ وتتفق مع ميولهم، فليس التلاميذ أدرى بهذا المطلب، بل المعلمون الذين وصلت نسبة إجاباتهم بنعم إلى ٦٦,٦٪، بينما إجابات التلاميذ بنعم بنسبة ٣٨,٧٪، ونلاحظ أيضا العبارتين الأخيرتين، فإن إجابات المعلمين تختلف بشكل واضح عن إجابات التلاميذ، وهذا يدل على ميل معظم المعلمين إلى النواحي الإيجابية؛ لحاجات هم أعلم بها.

في المرحلة الثانوية

جدول رقم ٩.

رقم العبارة في		النسبة المئوية للإجابة نعم		مضمون العبارة
استبانة المعلمين	استبانة التلاميذ	المعلمون	التلاميذ	
٧	١٣	٠٠	٤٩,٣	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة.
١٠	١٩	٤٠	٢٣,٢	يقوم التلاميذ بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.
١١	٠٧	٩٠	٥٣,٦	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس المطالعة أسئلة تثير تفكير التلاميذ.

لو دققنا النظر في نتائج العبارات السابقة لوجدنا التناقض، لا يعترف أحد من المعلمين بتوافر المراجع اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة، في حين ٤٠٪ منهم يكلفون التلاميذ بالأنشطة اللازمة لإثراء محتوى الكتب المذكورة، كما يعترف ٩٠٪ منهم بأن دروس المطالعة تتضمن أسئلة تثير تفكير التلاميذ، وهذا يتطلب من التلاميذ الرجوع إلى مصادر متعددة للإجابة عن هذه الأسئلة، مما يدل على عدم مصداقية إجابات المعلمين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ويقترح ما يلي :

١- ضرورة أن يتبع المعلمون الأساليب غير المباشرة في تنفيذ خطة درس القراءة أو المطالعة، فلا يسجل على السبورة المفاهيم التي يظن أنها صعبة على التلاميذ، والفكرة العامة للدرس، والأفكار الجزئية بعد القراءة التي يقوم بها، وإنما يتم ذلك من

خلال قراءة التلاميذ المتكررة، فالفكرة العامة للموضوع، يستنتجها التلاميذ بعد القراءة الصامتة، والمفاهيم الصعبة تناقش وتستخدم في جمل مفيدة من إنشاء التلاميذ خلال قراءتهم الجهرية الأولية، كما تستنتج الأفكار الجزئية، فكرة فكرة، بعد قراءة كل فقرة، ويسجلها التلاميذ على السبورة . . . فيكون موقف المعلم مرشدا وموجها.

٢ - من المعروف أن الموضوعات المقررة تتفق مع ميول التلاميذ ورغباتهم وتلبي حاجاتهم، مع المحافظة على عقيدتنا، وقيمنا، وتراثنا. وحتى نحقق الهدف من تلبية جميع الموضوعات المقررة لحاجات التلاميذ ورغباتهم، وليس بعضها، يقترح الباحث - في هذا الجانب - أن يقوم مخططو المناهج بإجراء الدراسات اللازمة؛ لمعرفة هذه الحاجات والرغبات لتكون ضمن المادة المقررة بشرط اتفاقها مع العقيدة والقيم.

٣ - من الضروري الاهتمام بالوسائل التعليمية كمصدر من مصادر التعلم؛ لما لها من أثر في توضيح بعض المفاهيم والأفكار، وعلى المعلم إعداد ما يستطيع إعداده من الوسائل المناسبة التي تحقق المادة المقررة، وعليه الاستعانة بمركز التقنيات التعليمية في إعداد هذه الوسائل، وتزويد المركز بأفكاره ليستفيد منها في تنفيذ ذلك، كما أنه من الممكن أن يصاحب إعداد المقرر الملائم في مديرية المناهج إعداد المصورات اللازمة والأفلام الفعالة لإلقاء الضوء على المقرر المقترح، ويكون ذلك بالاستعانة بمديرية تقنيات التعليم؛ لما لها من خبرات في هذا المجال، ولما لديها من كوادر فنية ملائمة، وصلاحية في إعداد اللازم.

٤ - من المهم أن تحوي مكتبة المدرسة المراجع والمصادر التي أخذ منها النصوص الواردة في الكتب المقررة لمادة القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، وذلك ليطلع التلاميذ عليها من أجل إثراء حصيلتهم المعرفية خلال الأنشطة اللاصفية والصفية وحصص المكتبة المقررة، ودور معلم المادة تدقيق الكتب المقررة لمعرفة مراجع الموضوعات

ومطابقة ذلك مع محتوى المكتبة، حتى يتم تزويد أمين المكتبة بقائمة المراجع غير الموجودة في المكتبة؛ ليقوم بتأمينها حسب الأصول الرسمية، وعلى المعلم في هذه الحالة تشجيع التلاميذ على ارتياد المكتبة وتلخيص ما يقرؤون من موضوعات لها علاقة بالمقرر الدراسي للمشاركة بها في مجلات الحائط المدرسية، وبرامج الإذاعة المدرسية اليومية من أجل ترسيخ هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة والمطالعة، ويمكن تأكيد وتحقيق المطلب الأخير بتشجيع القراء، وذلك بإجراء المسابقات بينهم على مستوى المدرسة الواحدة، وعلى مستوى مدارس القطاع، بناء على أسس معينة يتفق عليها القائمون على هذا المنحى الثقافي.

٥ - على معلمي اللغة العربية استغلال حصة النشاط المبرمجة بين الفينة والأخرى لتدريب التلاميذ على استخدام المعاجم اللغوية المختلفة، وعقد الورش التعليمية لتطبيق ذلك، بشكل جماعي وبشكل فردي.

٦ - إن تكرار توظيف أية مهارة من المهارات اللغوية المختلفة كالمهارات الإملائية والمهارات النحوية في فروع اللغة الأخرى وتعاون المعلمين في المواد الدراسية الأخرى في تصويب الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة، والتي تقع عرضا أثناء تفاعلهم مع التلاميذ في المواقف التعليمية الصفية، يعزز احتفاظ التلاميذ بها ويسهل على معلم اللغة العربية مناقشتها وتوضيحها، ويوفر الوقت والجهد لديه في التعرض لهذه المهارات؛ ليستفاد من هذا الوقت في معالجة مهارات القراءة والمطالعة المختلفة.

٧ - يرى الباحث أن الأسلوب المناسب لمعالجة صعوبة القضايا البلاغية والصرفية الواردة في كتب القراءة والمطالعة يتمثل في ما يلي:

أ) تخطيط منهاج المطالعة في المرحلة الثانوية تخطيطا يتفق ومناهج البلاغة والصرف، بحيث يسبق تدريس القضايا البلاغية والصرفية من الناحية الزمنية تدريس

مقررات المطالعة ، فما يطلب من التلميذ الإجابة عنه في درس المطالعة من قضايا بلاغية وصرفية يكون من خبرة التلميذ السابقة ؛ لأن المطالعة في هذه المرحلة والقراءة في المراحل الأخرى السابقة فرعان تطبيقيان لفروع اللغة الأخرى.

ب) إذا لم يسبق للتلميذ دراسة القضايا البلاغية ، وذكرت هذه القضايا في كتب القراءة والمطالعة في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، يرى الباحث ضرورة زيادة الحصص المخصصة للمقررين المذكورين ؛ وذلك لمعالجة هذه القضايا بأريحية ، دون أن تؤثر على مناقشة مهارات القراءة والمطالعة. وبذلك لا يشعر المعلم بأنه يناقش القضايا البلاغية على حساب المهارات المذكورة.

٨ - يرى الباحث ضرورة تنويع أدوات البحث في مثل هذه الدراسة مستقبلا للحصول على نتائج أفضل ، فيمكن استخدام الاستبانة للتلاميذ ، ولكن من المفضل استخدام بطاقة الملاحظة للمدرسين ؛ لتلافي التحيز وعدم المصداقية بدلالة المقارنة المذكورة سابقا بين آراء التلاميذ وآراء المعلمين في صعوبات تعلم القراءة والمطالعة.

المـــــلاحــــق

استبانة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية

عزيزي الطالب . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا" مع التقدير والاحترام. **(ملاحظة: لا تكتب اسمك على الاستبانة).**

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١	المهارات المتعلقة بقواعد اللغة العربية المذكورة في كتب القراءة التي سبق دراستها.		
٢	القضايا الإملائية الواردة في كتاب القراءة سبق أن شرحها المعلم.		
٣	بعض أسئلة المناقشة المذكورة في كتاب القراءة تثير التفكير.		
٤	بعض الأسئلة الموجودة في كتاب القراءة تجعلني أرجع إلى مكتبة المدرسة للإجابة عنها.		
٥	تتضمن مكتبة المدرسة المراجع التي أخذت منها النصوص القرائية.		
٦	تتضمن مكتبة المدرسة كتبا لها علاقة بموضوعات القراءة التي ندرسها.		
٧	يكلفني المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء معرفتي حول موضوعات القراءة.		
٨	تتضمن مجلات الحائط المدرسية وبرنامج الإذاعة المدرسية مقالات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.		
٩	يعرض المعلم صورا وأفلاما تتعلق بموضوعات القراءة.		
١٠	محتوى كتب القراءة يغرس لدينا قيما واتجاهات إيجابية.		
١١	محتوى كتب القراءة يتفق مع ميولي وحاجاتي ورغباتي.		

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١٢	الكلمات الواردة في محتوى دروس القراءة مفهومة ومن الكلمات المتداولة في العصر الحاضر.		
١٣	يعلمنا المعلم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.		
١٤	يتابعني المعلم في ضبط أواخر الكلمات عند القراءة ويناقشني إذا أخطأت.		
١٥	بعد أن يقرأ المعلم الدرس يسجل مباشرة على السبورة الكلمات الصعبة والفكرة العامة والأفكار الجزئية.		
١٦	يعودنا المعلم الوقوف على علامات الترقيم حسب الأصول عند القراءة.		
١٧	يدربنا المعلم على التنغيم عند قراءة جمل درس القراءة لتمثيل المعنى.		
١٨	يستخدم المعلم أسلوب المناقشة والحوار في استنتاج أفكار الدرس وتلخيصها.		
١٩	أشعر أن المعلم يكلف غالبية طلاب الصف بالقراءة في كل حصة.		
٢٠	يكلفني المعلم بتوظيف المفردات اللغوية في جمل مفيدة.		

استبانة لتلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة

عزيزي الطالب . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا" مع التقدير والاحترام. **(ملاحظة: لا تكتب اسمك على الاستبانة).**

م	العبارة	الإجابة: نعم	الإجابة: لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها، وشرحها المدرس.		
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.		

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب القراءة صعوبات لدي ؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب القراءة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.		
٥	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.		
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب القراءة تثير التفكير.		
٧	النصوص الواردة في كتب القراءة، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.		
٨	الموضوعات الواردة في كتب القراءة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.		
٩	الكلمات المستخدمة في كتب القراءة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.		
١٠	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.		
١١	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب القراءة المذكورة.		
١٢	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.		
١٣	كتب القراءة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.		
١٤	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع القراءة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.		
١٥	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.		
١٦	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس القراءة.		
١٧	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.		

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
١٨	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب القراءة.		
١٩	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.		
٢٠	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.		
٢١	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكرة العامة والأفكار الجزئية لموضوع القراءة.		

استبانة لتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية

عزيزي الطالب . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا" مع التقدير والاحترام. **(ملاحظة: لا تكتب اسمك على الاستبانة)**

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها، وشرحها المدرس.		
٢	لدي القدرة على استخدام معاجم اللغة بسهولة ويسر.		
٣	تشكل القضايا النحوية المذكورة في كتاب المطالعة صعوبات لدي؛ لأنني لم أتعرف عليها سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتاب المطالعة سبق لي أن تعلمتها في المراحل الدراسية السابقة.		
٥	تعلمت القواعد الصرفية التي تسهل علي الإجابة عن الأسئلة الواردة في كتاب المطالعة.		

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
٦	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتاب المطالعة تجعلني أبحث في المراجع والمصادر المتعددة لإيجاد الأجوبة المناسبة.		
٧	بعض أسئلة المناقشة الواردة في كتب المطالعة تثير التفكير.		
٨	النصوص الواردة في كتب المطالعة، تزودني بقيم واتجاهات إيجابية وتثري معرفتي.		
٩	الموضوعات الواردة في كتب المطالعة تلبي رغباتي وتتفق مع ميولي.		
١٠	الكلمات المستخدمة في كتب المطالعة مفهومة ولها اتصال بمفردات العصر الحاضر.		
١١	تتضمن أسئلة المناقشة في الكتب المذكورة أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.		
١٢	تتضمن مجلات الحائط المدرسية موضوعات لها علاقة بمحتوى كتب المطالعة المذكورة.		
١٣	تتضمن مكتبة المدرسة مصادر الموضوعات المذكورة في الكتب المقررة أو ما يتعلق بها.		
١٤	كتب المطالعة من حيث الشكل، والتجليد، والورق، والحجم، والإخراج، جذابة ومناسبة.		
١٥	يكلف المعلم الطلاب بقراءة موضوع المطالعة، ويقف عند الأخطاء اللغوية ويناقشها.		
١٦	يقوم المعلم وحده بالإجابة عن أسئلة المناقشة.		
١٧	يميل المعلم إلى المناقشة والمحاورة في معالجة القضايا اللغوية في درس المطالعة.		
١٨	غالبا يعرض المعلم أفلاما وصورا مرتبطة بالموضوعات المقررة لتوضيح مفاهيمها.		
١٩	يكلفنا المعلم بالرجوع إلى مكتبة المدرسة للاطلاع وإثراء موضوعات كتاب المطالعة.		
٢٠	ينوع المعلم أساليب التدريس حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.		

م	العبارة	الإجابة نعم	الإجابة لا
٢١	يكلف المعلم غالبية طلاب الفصل الدراسي بالمناقشة والقراءة وإبداء الرأي.		
٢٢	يترك المعلم الفرصة للطلاب باستنتاج الفكر العامة والأفكار الجزئية لموضوع المطالعة.		

استبانة لمعلمي نهاية المرحلة الابتدائية

أخي المعلم . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا". هذا وقد وضعت الاستبانة لغايات البحث فقط. شاكرا لكم حسن تعاونكم.

(لطفا: لا تكتب اسمك على الاستبانة).

م	العبارة	الإجابة نعم	الإجابة لا
١	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة سبق للتلاميذ دراستها.		
٢	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من خبرة التلميذ السابقة.		
٣	أشعر أن التلميذ غير متمكن من المهارات النحوية والإملائية المذكورة في كتب القراءة بسبب عدم احتفاظه بها.		
٤	بعض أسئلة المناقشة في كتب القراءة تثير تفكير الطالب.		
٥	أكلف التلاميذ بالرجوع إلى مكتبة المدرسة لإثراء محتوى كتاب القراءة.		
٦	تتضمن مكتبة المدرسة مراجع لها علاقة بمحتوى كتب القراءة أو مصادرها الأصلية.		
٧	أكلف التلاميذ بالكتابة في مجلات الحائط المدرسية بموضوعات لها علاقة بالمحتوى المقرر.		

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
٨	أشجع التلاميذ على المشاركة في الإذاعة المدرسية بموضوعات القراءة أو ما يشبهها.		
٩	أعرض صورا وأفلاما لها علاقة بمحتوى كتب القراءة.		
١٠	تنمي موضوعات القراءة قيما واتجاهات إيجابية عند التلاميذ.		
١١	المفاهيم الواردة في كتب القراءة من الألفاظ المتداولة من خبرة التلاميذ.		
١٢	أركز على إخراج التلاميذ للحروف من مخارجها الصحيحة.		
١٣	إذا أخطأ التلميذ في ضبط إحدى الكلمات أناقشه فيها.		
١٤	أكتب الفكرة العامة للدرس والأفكار الجزئية بعد أن أقرأ الدرس.		
١٥	أكلف التلاميذ بتلخيص الفقرات الرئيسة في الدرس بلغتهم الخاصة.		
١٦	أراعي الوصل والوقف في قراءة التلاميذ جمل الدرس.		
١٧	ألاحظ التنغيم في قراءة التلاميذ جمل الدرس بتمثيل المعنى.		
١٨	أنوع أساليب تدريس القراءة حسب ما يقتضيه الموقف.		
١٩	أكلف غالبية التلاميذ بقراءة الدرس.		
٢٠	أطلب من التلاميذ توظيف المفردات في جمل مفيدة لتوضيح المعنى.		

استبانة لمعلمي نهاية المرحلة المتوسطة

أخي المعلم . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا". هذا وقد وضعت الاستبانة لغايات البحث فقط. شاكرا لكم حسن تعاونكم.

(لطفا: لا تكتب اسمك على الاستبانة)

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب القراءة سبق للطلاب دراستها.		
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.		
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب القراءة يعرفها الطالب سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب القراءة من مقررات المرحلة الابتدائية.		
٥	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة القراءة ؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.		
٦	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب القراءة.		
٧	محتوى كتب القراءة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.		
٨	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.		
٩	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.		
١٠	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس القراءة أسئلة تثير تفكير الطلاب.		
١١	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).		
١٢	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.		
١٣	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.		
١٤	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب القراءة للمرحلة المذكورة.		
١٥	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس القراءة غير كافية.		
١٦	أستخدم أساليب متعددة في تدريس القراءة.		
١٧	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.		
١٨	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.		
١٩	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.		

استبانة لمعلمي نهاية المرحلة الثانوية

أخي المعلم . . . .

آمل دراسة الاستبانة المذكورة أدناه، ثم وضع إشارة (4) تحت كلمة "نعم". إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "نعم" أو وضع إشارة (×) تحت كلمة "لا" إذا رأيت أن العبارة يجاب عنها بكلمة "لا". هذا وقد وضعت الاستبانة لغايات البحث فقط. شاكرا لكم حسن تعاونكم.

(لطفا: لا تكتب اسمك على الاستبانة)

م	العبارة	الإجابة: نعم	لا
١	القضايا البلاغية الواردة في كتب المطالعة سبق للطلاب دراستها.		
٢	يستطيع الطلاب استخدام المعاجم اللغوية بسهولة.		
٣	المهارات النحوية المذكورة في كتب المطالعة يعرفها الطالب سابقا.		
٤	القضايا الإملائية المذكورة في كتب المطالعة من مقررات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.		
٥	لا تشكل المهارات الصرفية المذكورة في كتب المطالعة صعوبة للطالب ؛ لأنه درسها سابقا.		
٦	جميع المهارات اللغوية بأنواعها المتعددة تعيق تقدمي في تدريس مادة المطالعة ؛ لأن غالبية الطلاب لا يحتفظون بها.		
٧	تتوافر في مكتبة المدرسة المراجع والمصادر اللازمة لإثراء محتوى كتب المطالعة.		
٨	محتوى كتب المطالعة ينمي لدى الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.		
٩	يناسب محتوى الكتب المذكورة ميول وحاجات ورغبات الطلاب.		
١٠	يقوم الطلاب بالأنشطة اللازمة التي أكلفهم بها لإثراء محتوى الكتب المذكورة.		
١١	تتضمن الأسئلة الواردة في نهاية كل درس من دروس المطالعة أسئلة تثير تفكير الطلاب.		
١٢	الأسئلة المذكورة منوعة (مقالية - موضوعية).		

م	العبارة	الإجابة نعم	لا
١٣	تكثر المفاهيم الصعبة في محتوى الكتب المذكورة.		
١٤	أثري محتوى الكتب المذكورة بتشجيع الطلاب بالكتابة حوله في مجلات الحائط المدرسية والإذاعة المدرسية.		
١٥	تتوافر الصور والأفلام التي ترتبط بمحتوى كتب المطالعة للمرحلة المذكورة.		
١٦	الحصص الأسبوعية المخصصة لدروس المطالعة غير كافية.		
١٧	أستخدم أساليب متعددة في تدريس المطالعة.		
١٨	أميل إلى المناقشة والمحاورة لاستنتاج الأفكار العامة والجزئية للنص.		
١٩	أكتب الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص بعد القراءة الأولى له.		
٢٠	أعمم الأسئلة على الطلاب بحيث لا يجيب رقم (١) إجابة ثانية عن سؤال حتى يجيب آخر تلميذ في الفصل الدراسي الإجابة الأولى.		

المراجـــــع

[١] أحمد، محمد عبد القادر. *طرق تعليم اللغة العربية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩م.

[٢] الدبس، مازن محمد. "*صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم*". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٠م.

[٣] الدخيل، حمد بن ناصر وآخرون. *القراءة والنصوص للصف الثالث المتوسط*. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٨م.

[٤] الدريعي، إبراهيم بن حسن وآخرون. *المطالعة للصف الثالث الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٩م.

[٥] الزيات، فتحي مصطفى. *صعوبات التعلم*. ط١. القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨م.

[٦] السرطاوي، زيدان أحمد. *مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية. "دراسة تقنية"*. ط١. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٧] الملا، بدرية سعيد. *التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٧م.

[٨] النجداوي، نسرين عبد الحافظ. "*دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية*." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

[٩] تعوينات، علي. "*صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش*." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، ١٩٨٧م.

[١٠] ظافر، محمد إسماعيل وآخرون. *القراءة والمحفوظات للصف السادس الابتدائي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٩م.

[١١] عدس، محمد عبد الرحيم. *صعوبات التعلم*. ط١. عمان: دار الفكر، ١٩٩٨م.

[١٢] قورة، حسين سليمان. *دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

[١٣] مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم، ١٩٨٠م.

[١٤] Foil, Carolyn Rainwater. "Effects of Two Methods of Vocabulary Acquisition on Students with Mild Learning Disabilities." *Dissertation Abstracts*, (DAI - A 62/05, p 1792, Nov 2001).

[١٥] Ross, Terri Steidley. "Learning with Hearts and Hands and Voices: Bringing Navajo Wisdoun to the College Classroom for Students with Learning Disabilities" *Dissertation Abstracts* (DAI - A 62/04, p 1346, Oct. 2001).

[١٦] Westberg, Suzanne L. "Implementing Co-teaching as a Model of Inclusion of Students with Mild Learning Disabilities in General Education Classrooms." *Dissertation Abstracts* (DAI - A 62/03, p. 977, Sept. 2001).

Reading Comprehension Difficulties at the General Educational Stages

Mohammed Ibrahim Al-Khatib

Associate Professor, Curricula and Methods of Teaching, College of Educational Sciences, Al - Isra University, Jordan
(Received 17-10-1422H; accepted for publication 7-9-1423H)

Abstract. The main aim of this study is to identify the reading comprehension academic difficulties at the different general stages of education in Al-Jubeil Industrial school in Saudi Arabia. The researcher devised the tool of the study which consisted of six questionnaires to achieve the purposes of the study.

The sample of the study included 521 students representing the different stages of education, and 52 Arabic language teachers from the different stages of education. To analyze the data, the researcher used the ratio, and comparison between the teachers' responses and those of the students'.

The results of the study showed: The study found out the difficulties that hinder the achievement of expected aims of the reading comprehension at the different stages of education. They are:

- Writing down the difficult concepts, the general idea, and the supporting ideas in an inappropriate time in the periods of teaching.
- The topics of the reading comprehension text did not satisfy the interests, wishes and needs of the students.
- The films and the pictures related to topics of the reading passages were not displayed to the student.
- The school libraries did not have the necessary references from which the reading passages were taken.
- The students did not visit the school libraries to enrich the topics of the reading comprehension passages.
- The students could not use the Arabic language dictionaries easily.
- School magazines and school broadcasting topics did not include topics relevant to content of the reading comprehension passage.

The researcher suggests a number of recommendations that might help to enhance and improve the different curricula components that might assist students to reduce the reading comprehension difficulties.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٨٩-٩٦٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

مدى توافق المقررات العملية في برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس مع إمكانات وقدرات وحاجات طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود

عوض بن مبارك سعد اليامي

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٧/١٠/١٤٢٢هـ، وقُبل للنشر في ١٤/٨/١٤٢٣هـ)

ملخص البحث. ركزت الدراسة على مدى توافق المقررات العملية مع طبيعة طالبة قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وتناولت ذلك من النواحي؛ الجسمية، والاجتماعية، والتنفيذية، ومدى توافر العوامل الفنية بالقسم. وهدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة في تلبية متطلبات المقررات العملية، وحددت المقررات العملية التي لا تناسب وضع الطالبة، وخرجت ببعض التوصيات والمقترحات حتى تتوافق المقررات العملية مع إمكانات الطالبة السعودية.

تكونت العينة من ١١٦من طالبات القسم تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة والذي يمثل (٤٥٠) طالبة. وضمت العينة أفراداً من المستويات: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ من طالبات قسم التربية الفنية.

ويتضح من نتائج الدراسة الآتي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بالنسبة للتنشئة والمستويات الدراسية ومدى تأثيرها على آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى محاور البحث المطروحة في الدراسة.

٢- إن مقرر أشغال الصياغة والمينا لا يتوافق مع القدرات الجسمية لأفراد العينة.

٣- إن مقررات أشغال المعادن، وأشغال الصياغة والمينا، وأشغال الخشب لا تتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لأفراد العينة.

٤- إن مقررات أشغال الصياغة، وأشغال المعادن، والحفر لا تتفق مع قدرة الطالبة التنفيذية لمتطلبات تلك المقررات.

٥- عدم توافر عدد كبير من العوامل الفنية المساعدة بالقسم مثل: الدوريات العلمية، والوسائل التفاعلية، والكوادر الفنية، والجمعيات الطلابية، وغيرها من العوامل الفنية الأساسية لإنجاح العملية التعليمية بقسم التربية الفنية.

مقدمة الدراسة

تعد التربية الفنية من التخصصات الأساسية في كليات التربية؛ لأهميتها في إعداد معلمين أكفاء يعتمد عليهم المجتمع في تربية النشء، وصنع رجال ونساء المستقبل.

تقرر تدريس مادة التربية الفنية في المملكة العربية السعودية في ضوء توجيهات جامعة الدول العربية التي هدفت لتوحيد مناهج التعليم في الدول الأعضاء في الجامعة [١، ص ٣٤]. هذا بالإضافة إلى رفع مستوى الثقافة والتربية بالمملكة العربية السعودية [٢، ص ٦٦].

ومن أجل ذلك فقد جيء بالاختصاصيين في هذا المجال لبناء المناهج المناسبة لهذا المجتمع، ولكن تبين عبر تدريس التربية الفنية في الجامعة، أن الطالبات يتذمرن من مقررات بعض المقررات العملية ومحتوياتها التي تدرس لهن بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

هذا التذمر وعدم الرضا عن محتوى بعض المقررات العملية وطبيعتها، نجده ملموسا في جوانب مختلفة، منها لجوء بعض الطالبات لبعض المتاجر الفنية لعمل الواجبات العملية التي يكلفن بها، ومن ثم تقديمها كجزء من متطلبات المقررات. وواضح

أن هذه عملية غير سليمة تربوياً بأي حال من الأحوال . وهناك جانب آخر يتمثل في أن بعضاً من الطالبات يعانين كثيراً إما مادياً أو اجتماعياً أو جسمياً ، عند تنفيذ متطلبات تلك المقررات العملية. ولتلك الأسباب ، نرى أنه جدير بنا ، نحن معشر المدرسين والباحثين في مجال التربية الفنية ، إلقاء الضوء على هذه الظاهرة وغيرها من المشكلات الأكاديمية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها. وهذا البحث محاولة للكشف عن المشكلات المتعلقة بالمقررات العملية ، ومدى مطابقتها لثلاثة جوانب أساسية لدى الطالبة السعودية. وهذه الجوانب هي : الجانب المادي ، والجانب الاجتماعي ، والجانب البدني ومدى تطابق كل جانب منها مع طبيعة المرأة في هذا الوطن ، معتمدين في بحثنا على أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية ، ومن بينها توجيهات وكيل وزارة المعارف الأسبق الدكتور عبد الوهاب عبد الواسع ، الذي وجه بأن يكون تعليم المرأة حسب ما يتفق مع تراثها وييسر لها سبل المعرفة. وتبعاً لذلك يجب أن يخطط لمناهجها التعليمية تخطيطاً يتناسب ويتفق مع تعاليم دينها ويحفظ لها تراثها العريق ويتلاءم مع طبيعتها كامرأة [٢ ، ص ٧٧]. ويعني ذلك أنه من الضروري أن تتفق مناهج تعليم البنات مع طبيعة الفتاة السعودية من النواحي : الدينية والاجتماعية والجسمية.

مشكلة الدراسة

افتتح قسم التربية الفنية للبنات بمركز الدراسات الجامعية بجامعة الملك سعود في عام ١٤٠٥هـ [٣، ص٧١]. وكان ذلك نتيجة لتلبية الطلب المتزايد على تخريج معلمات في مجال التربية الفنية وتدريسها للبنات في مراحل التعليم العام. وتبعاً لذلك فقد قامت الجامعة باعتماد خطة برنامج التربية الفنية- التي كانت قيد التنفيذ في قسم التربية الفنية للبنين بالجامعة- وتطبيقها دون أي تعديلات ولم تأخذ في الاعتبار طبيعة الفتاة السعودية.

ومنذ افتتاح قسم البنات حتى وقتنا الحاضر، لم يطرأ على ذلك البرنامج أي تغيير يذكر ليتوافق مع خصوصية طبيعة الطالبة السعودية.

وحيث إن الباحث أحد أعضاء هيئة التدريس بذلك القسم، فقد لاحظ شكوى بعض الطالبات من المشكلات المادية، والجسمية، والتأهيلية والمقررات التي تدرس لهن. واستناداً إلى أهداف تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، ومعرفة طبيعة التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للفتاة السعودية، واعتماداً على الدراسات السابقة التي تناولت المجتمع السعودي، وحقيقة التكوين الجسمي للمرأة، والدراسات المتعلقة بالتعليم الجامعي للبنات، ومعرفة واقع العوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية بالقسم. ومن خلال الوقوف على آراء الطالبات، بحكم أنهن يعشن التجربة التعليمية ويخبرنها، فإنه من الممكن استكشاف المقررات التي لا تناسب أوضاعهن الجسمية، والاجتماعية، والتنفيذية، وكذلك واقع التجهيزات المطلوبة لتدريس تلك المقررات. وقد تَحْمِل هذه الدراسة قدراً من الأهمية من حيث التخطيط لمناهج التربية الفنية للبنات في التعليم العالي. وقد تساعد المخططين وأصحاب القرار في ذلك البرنامج، والبرامج المشابهة له، على التخطيط الأكثر مناسبة للطالبة السعودية فيما يحقق أهداف تعليم المرأة السعودية والنمو السريع الهادف للمجتمع السعودي المعاصر. فإن مشكلة الدراسة تتحدد في مدى ملاءمة المقررات العملية التي تقدَّم لطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١ - التعرف على آراء الطالبات فيما إذا كانت المقررات العملية تتناسب مع الطبيعة الاجتماعية، والجسمية، والمادية للطالبات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

٢ - الوقوف على جدوى الجزء العملي من برنامج التربية الفنية في قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

٣ - تحديد المقررات العملية المناسبة للطالبات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

٤ - التوصل إلى بعض الاقتراحات والتوصيات التي قد تساعد على إعداد مدرسة محترفة للتربية الفنية من قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :

بالوقوف على آراء الطالبات ، يمكن استكشاف المقررات العملية التي تحتوي على مشكلات تنفيذية تعيق عملية التعلم ، أو تحد من مدى فاعليتها العلمية. بالإضافة إلى ذلك ، فهذه الدراسة تحمل أهمية كبرى من حيث التخطيط لمناهج التربية الفنية في مراحل التعليم العالي للبنات ، ومن خلالها يستطيع مخططو مناهج التربية الفنية للبنات التخطيط المناسب لبرامج الدراسات الجامعية الخاصة بالتربية الفنية للبنات في المملكة.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - هل تتوافق المقررات العملية مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبات ؟

٢ - هل تتوافق المقررات العملية مع طبيعة التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبات ؟

٣ - هل تتوافق المقررات العملية مع القدرة على الإعداد للتنفيذ؟ (من حيث حرية وسهولة التحرك والمواصلات وإحضار الخامات والأدوات).

٤ - هل تتوافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة والمستويات الدراسية؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طالبات المستويات: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع من طالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد استثنى الباحث طالبات المستويين الأول والثاني من الدراسة لقلة خبراتهن التي لا تؤهلهن للإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بهذا المجال. واستثنى الباحث أيضا طالبات المستوى الثامن لتعذر التواصل معهن لانشغالهن بالتدريب الميداني.

المصطلحات

١ - التربية الفنية

تتكون التربية الفنية من مصطلحين هما الفن والتربية. وإذا جمعت الكلمتان فإنهما تكونان مصطلحا عرفه فضل كما يلي:

"هي إحداث التربية باستخدام الفنون الجملية والتطبيقية. فهي تعني اكتساب المهارات اليدوية، وتنمية وتقوية التآزر البصري اليدوي، وتنمية وتأصيل القيم الاجتماعية والدينية كالصبر والإتقان. كما تعني تنمية المهارات بواسطة الأنشطة الفنية

المختلفة. وتدرس التربية الفنية في كليات تحمل هذا الاسم. وتشترك كليات التربية مع كليات الفنون الجميلة وكليات الفنون التطبيقية في أنها جميعا تقدم الأنشطة الفنية لطلابها، غير أنها تختلف في هدفها في تقديم هذه الأنشطة... أما كليات التربية الفنية، فهي تتوسل هذه الأنشطة لتحقق التربية الكاملة للأفراد وتهتم بالقيم التي يكتسبها الدارسون أثناء ممارستهم لهذه الأنشطة " [٥، ص٥].

٢ – المقررات العملية

يقصد بالمقررات العملية المقررات الدراسية التي يقوم فيها الطالب أو الطالبة بالإنتاج الفني طوال الفصل الدراسي، ويكون طابعها عمليا صرفا.

يتضمن برنامج البكالوريوس، في قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، مجموعة من المقررات العملية أجريت عليها هذه الدراسة، وهي كالتالي:

- *مقرر الحفر*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من فنيات فن الجرافيك والطباعة على الورق.

- *مقرر المعادن*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من تقنيات فنون المعادن وطرق التشكيل اليدوي لمعادن مختلفة؛ منها: ألواح النحاس الأصفر، والقصدير، وطرق طي السلك وغيرها من التقنيات المختلفة.

- *مقرر الطباعة*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من تقنيات فن الطباعة على القماش، ومن بين هذه التقنيات: طرق الطباعة بالشاشة الحريرية، وأساليب الطباعة بالباتيك، وغيرها من التقنيات الحديثة والقديمة المختلفة والدارجة.

- *مقررات الخزف والصلصال*: مجموعة من المقررات التي يتعلم فيها الدارس مجموعة من التقنيات الخاصة بالتشكيل الخزفي. ويدخل فيها تقنيات التشكيل والبناء

اليدوي لمادة الصلصال، وطرق عمل القوالب وصبها، والطلاءات الزجاجية، وطرق الحرق المختلفة بالأفران وطرق الحرق المؤكسدة.

- *مقرر أشغال الخشب*: مقرر يتعلم فيه الدارس مجموعة من أساليب التشكيل الخشبي. وفيه يتعلم أسس النجارة الخفيفة مثل قص الخشب، والصنفرة، والتثبيت، والتعاشيق الخشبية، والطلاءات الخشبية، والتشكيل الفني لأعمال تتسم بالطابع الجمالي أو النفعي.

- *مقررات الرسم والتصوير التشكيلي*: ثلاثة مقررات دراسية هي: الرسم التشكيلي، والتصوير التشكيلي، والتجريب في التصوير التشكيلي. وفيها يتعلم الدارس أسس الرسم بالأقلام (الرصاص والملونة والحبر الصيني وغيرها)، وتتطور إلى التلوين المائي والزيتي في مقرر التصوير التشكيلي، مع دراسة مدارس التصوير التشكيلي المختلفة. وتتطور إلى استعمال خامات متعددة في مجال التصوير التشكيلي.

- *مقررات التشكيل بالخامات*: مقرران دراسيان هما: التشكيل بالخامات المستهلكة، والتشكيل بالخامات البيئية. وفيهما يتعلم الدارس طرق توظيف الخامات البيئية والمستهلكة لإنتاج أعمال فنية تتسم بالطابع الجمالي والنفعي.

- *مقررات المنسوجات*: وهما مقرران دراسيان يتعلم فيهما الدارس تقنيات إنتاج النسيج والسجاد اليدوي.

- *مقررات التصميم والزخرفة*: وهي مجموعة من المقررات الدراسية التي تعنى بأسس التصميم وعناصره، والرسم الهندسي، بالإضافة إلى مقررات دراسية أخرى ذات علاقة مباشرة بذلك، مثل مقرر أشغال الزجاج، ومقرر الزخرفة والخط العربي.

- *مقرر أشغال الصياغة والمينا*: هو أحد المقررات التي يقوم الدارس فيها بالتعرف على تقنيات صهر مواد المينا، وهي إحدى الفنيات في طلاء المعادن. وبإيجاز، فإن هذه

المادة تتطلب قيام الدارس بقص المعادن وتشكيلها، أو سبكها، ومن ثم وضع مادة المينا حسب التصميم، ثم صهرها لينتج عن ذلك عمل فني.

- مقرر أشغال الورق والجلود: هو أحد المقررات التي تعنى بتعليم الدارس تقنيات التشكيل الفني بالورق والجلود، وما ينتج عنها من تقنيات تستفيد منها الطالبة في إنتاج الأعمال الفنية، بالإضافة إلى تعلم وسائل تعليمية ذات فائدة كبيرة في تعليم مرحلة رياض الأطفال؛ إذ تعتمد عليها المعلمة اعتمادا كبيرا في إنتاج الوسائل التعليمية والأشكال الأساسية في التعليم البصري.

٣ – طالبات قسم التربية الفنية

يقصد بهذه العبارة طالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وأطلق عليهن هذا المصطلح في هذه الدراسة لإبراز نقاط التباين في الناحيتين الاجتماعية والجسمية بينهن وبين طلاب قسم التربية الفنية بالجامعة، حيث يتمتع كل منهما بخصائص اجتماعية وجسمية مختلفة.

٤– الإمكانات والقدرات الجسمية

يقصد بهذا المصطلح القدرة البدنية الضعيفة للفتاة مقارنة بالفتى؛ وذلك نتيجة لصغر حجم عضلاتها الجسمية، وضعف قدرتها على تأدية بعض الأعمال الفنية التي تتطلب مجهودا عضليا كبيرا.

٥–التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية

تقول العيدان [٦، ص١٣٢]، في دراستها بأن "البيئة الأسرية والمجتمع [يؤديان] دورا فعالا في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وفي نموه وإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية

والاجتماعية ؛ مما يؤدي إلى تشكيل شخصيته - تحديد ملامحها وطابعها في المستقبل، وبما أن الأسرة هي اللبنة الأساسية للمجتمع، فهي البيئة الأولى التي تلتقط الطفل، وتقوم بالدور الأساسي في تكوينه وتنشئته وغرس الموروثات والقيم الحضارية والروحية في وجدانه، بالصورة التي تؤهله ليشب ناضجا وراشدا وقادرا على تحمل مسؤولياته."

ويقصد بهذا المصطلح في هذه الدراسة، الطريقة التي استعملتها الأسرة والبيئة الاجتماعية المحيطة في تكوين منظور الطالبة الشخصي لتأدية الأعمال اليدوية وقيمتها الثقافية والاجتماعية.

٦-الإعداد للتنفيذ

ويقصد بهذا المصطلح قدرة الطالبة على توفير الخامات والأدوات للمقررات العملية. ويتضمن ذلك خطوات عدة ؛ منها : حرية حركة الطالبة وقدرتها على التنقل داخل المدينة لجلب الخامات والأدوات الفنية وتجهيزها للعمل، والقدرة المادية على توفير الخامات والمعدات، والقدرة على الحصول على المراجع الإرشادية التي تساعدها على تنفيذ متطلبات المقررات العملية.

٧-العوامل الفنية المساعدة

يقصد بها المفردات الأساسية التي يقوم عليها برنامج التربية الفنية. وتضم هذه العوامل المرافق الفنية لقسم التربية الفنية وتشمل المعامل الفنية (المراسم) المجهزة بالأدوات، والمعدات، والمياه، وعوامل السلامة. وتضم العوامل المساعدة في برنامج

التربية الفنية : الوسائل التعليمية ، والكوادر الفنية ، وصالات العرض ، وطرق التواصل بين الطالبة والبيئة الفنية.

الإطار النظري

يعتبر الفن التشكيلي من المجالات الثقافية والحضارية لأي مجتمع. وهو إحدى الوسائل التعبيرية لأفراد المجتمع التي يعكسون من خلالها تفاعلاتهم مع عناصر ومجريات حياتهم في ذلك المجتمع. وباعتبار أن الفن التشكيلي الحديث ، الذي يقدم لأبناء وبنات المجتمع في المؤسسات التعليمية السعودية ، إحدى النوافذ الثقافية التي يرى من خلالها الفنان مجتمعه ويعبر عنه من خلالها ، فإنه يجب أن يكون نابعا من ثقافته المحلية ومعتمدا على أصولها. وباعتبار أن الفن الذي يدرس في المدارس السعودية يجب أن يكون نابعا من المجتمع العربي السعودي المسلم ، فمن الأجدى أن يكون نابعا من ثقافة ذلك المجتمع ومن خلال أدواته وخاماته ، بالإضافة إلى مايستجلب من خامات وأدوات من مجتمعات أخرى بعد تقنينها وإخضاعها لثقافة المجتمع المحلي.[٧ ، ص ٢٢٧]

وبما أن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على آراء الطالبات في قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود ، عن مدى تطابق الخبرات الفنية التي يدرسنها في برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس مع قدراتهن وإمكاناتهن وحاجاتهن ؛ لذا يجب التعرف على طبيعة المقررات الفنية العملية ومطابقتها على طبيعة الفتاة السعودية وتكوينها الاجتماعي. وهذه المقررات- كما أسلفنا- هي نفس المقررات التي تدرس للبنين في قسم التربية الفنية بالجامعة. وبحكم اختلاف الجنسين من الناحية الاجتماعية والتنشئة الأسرية [٦ ، ص١٣٢] ، فإنه من الضروري أن تكون تلك المقررات مراعية للخصائص التي نشأت

عن التنشئة الأسرية والاجتماعية للفتاة السعودية التي نصت عليها أهداف تعليم المرأة كالتالي:

"١- تنشأ كليات للبنات ما أمكن ذلك لسد حاجة البلاد في مجال اختصاصهن بما يتفق والشريعة الإسلامية.

٢- يستهدف تعليم الفتاة تربيتها تربية إسلامية صحيحة؛ لتقوم بمهمتها في الحياة، فتكون ربة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، وأما صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها: كالتدريس، والتمريض، والتطبيب.

٣- تهتم الدولة بتعليم البنات، وتوفر الإمكانيات اللازمة- ما أمكن- لاستيعاب جميع من يصل منهن إلى سن التعليم، وإتاحة الفرصة لهن في أنواع التعليم الملائمة لطبيعة المرأة والوافية بحاجة البلاد.

٤- يمنع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم، إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال.

٥- يكون هذا النوع من التعليم في جو من الحشمة والوقار والعفة، ويكون في كيفيته وأنواعه متفقا مع أحكام الإسلام." (٧، ص ٢٣٢)

وتبعا لتلك الأهداف صممت أهداف قسم التربية الفنية؛ لتكون مطابقة لأهداف التعليم العام والأهداف الخاصة بالتربية الفنية، وجاءت كالتالي:

"١- تدريب وتخريج مدرسين (ومدرسات) متخصصين في مجال التربية الفنية بدرجة البكالوريوس، للتدريس في مراحل التعليم العام.

٢- توسيع مدارك الدارسين بتاريخ الفن والتذوق الفني وتطبيقاتها في مجال تدريس التربية الفنية في مدارس التعليم العام.

٣- توجيه وزيادة وعي الدارسين تجاه القيم الجمالية في التراث والحضارة العربية والإسلامية.

٤- تطوير المهارات الفنية للدارسين من خلال التعبير بمختلف الخامات والتطبيقات.

٥- الاهتمام بمجال البحث والندوات والمحاضرات ومتابعة ما يستجد في حقل التربية الفنية على المستويين العربي والدولي.

٦- ويقدم القسم مقررات متنوعة تعد الدارسين بالمهارات والمعارف الضرورية في مجال التربية الفنية." [٣، ص ٧٢]

من خلال ما تقدم فإن الإطار النظري لهذه الدراسة، يركز على اختيار مدى مطابقة المقررات العملية لأهداف تعليم المرأة السعودية، الذي يركز في محتواه على الحفاظ على ثقافة الطالبة العربية المسلمة الأصيلة، وتطويرها حسب مايتفق مع طبيعتها وعدم الخروج عن هذا الإطار للوصول إلى تحقيق أهداف تعليم المرأة السعودية بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص.

الدراسات السابقة

إن البحث في مجال التربية الفنية في المملكة العربية السعودية غني بالموضوعات البحثية المهمة. وواقع التربية الفنية في هذا الوطن يدل على الحاجة الماسة إليها في الوقت الحالي. وقد تبع تلك الحقيقة الواقعية قلة في الدراسات والبحوث الميدانية؛ مما تسبب في صعوبة تشكيل الجزء الخاص بالدراسات السابقة للبحث الحالي. ولعدم وجود دراسات سابقة تبحث في مجال المقررات العملية ومناسبتها مع قدرات المرأة وإمكاناتها بشكل عام، والمرأة السعودية بشكل خاص، حاول الباحث عرض الدراسات السابقة الخاصة بجوانب

الدراسة الحالية راجيا أن تصب جميعها في توضيح مدى مناسبة المقررات العملية لطالبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

الدراسات المتعلقة بتطور المقررات العملية ومناهج التربية الفنية

مرت التربية الفنية بعدة مراحل، وتطورت مناهجها تطورا كبيرا عبر العصور حتى وصلت إلى وضعها الحالي الذي يجمع بين التعليم النظري والعملي ليخرج معلمين لمادة التربية الفنية يكونون مؤهلين لتربية النشء تربية فنية مناسبة. وبحكم تركيز الدراسة الحالية على الجزء العملي من التربية الفنية، فقد رأى الباحث ضرورة مراجعة الدراسات المتعلقة بتطور المقررات العملية في مناهج التعليم، ومتطلبات إعداد المعلمين لتدريس التربية الفنية.

كتب فضل، عن أصول التربية الفنية أنه " لابد (لدارس التربية الفنية) من تعريفه على جميع الأنشطة الفنية، وفروعها وأصولها، وتاريخها، إضافة إلى إلمامه بعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق البحث العلمي، وفلسفة الفن، ومبادئ فروع المعرفة الأخرى ... "[٨، ص ٣١٨].

ويذكر بأن للتربية الفنية المعاصرة أربعة أهداف هي: تاريخ الفن، وعلم الجمال، والنقد الفني، والإنتاج الفني. أسهب فضل في شرح ماهية الإنتاج الفني (المقررات العملية) ولخص تاريخ تطور هذه المقررات في تاريخ التربية الفنية ابتداء من عمليات التتلمذ الأولى في الغرب حتى مدارس وكليات الفنون الحديثة، مرورا بالدور الذي أدته أكاديميات الفنون في تطوير الفهم الاجتماعي للفنون التشكيلية المختلفة. وفي ذلك السياق يذكر فضل بأن تدريس الفنون التشكيلية، نبع من رغبة أفراد المجتمع في تعلم الفنون من الفنانين الذين كانوا يعرفون تقنياتها. وقد بدأت أولى عمليات تعليم تلك التقنيات بطريقة

تسمى التلمذ والتمهن، حيث كان الحرفيون يرأسون تنفيذ المشاريع الفنية المهنية في العمارة، ويتجمع حولها الصبية المتمهنون الذين كانت تختلف مستوياتهم في التحصيل المهني الفني. وكان الحرفيون الأصليون يتقاضون من تلاميذهم أجورا على تعلمهم المهن. وكان التلاميذ يمرون بثلاث مراحل رئيسة في تعلمهم المهن: مرحلة المساعدات العامة للفنان، ومرحلة الإسهام الجزئي في العمل الفني، وأخيرا مرحلة المشاركة التامة [٨، ص ص ٣٢٠-٣٢٣].

ويتحدث فضل، في تلك الدراسة أيضا، عن طرق التدريس القديمة للفنون والمهن الفنية؛ حيث ذكر تطور طرق التدريس التي ابتدأ التمهن فيها بالطرق المباشرة وكان الفنان يعمل فيها أمام تلاميذه الذين يأخذون عنه طريقته. ويذكر بأن عملية التدريس لم تكن قاصرة على تعليم المعلم، بل كان التلاميذ يتعلمون من بعضهم بعضا أيضا؛ إما منفردين أو من خلال جماعات عمل مختلفة.

انتقل فضل، بعد شرح طرق التدريس، إلى الربط بين طريقة التلمذ وروابط الحرفيين التي انتشرت في أوروبا منذ القرن الثالث الميلادي، وكان ينتمي إليها كل أفراد المهن والحرف المتخصصة. وكان الهدف من تلك الروابط، إيجاد نوع من الترابط بين أصحاب الحرفة الواحدة يؤمن للعضو الحماية وضمان حقوقه؛ الشيء الذي يؤمن له العمل وعدم التشرد. وكانت تلك الروابط تفرض اشتراكات معينة، هي عبارة عن مبلغ معين من المال يدفعه كل عضو سنويا. وتطورت الروابط في القرنين الثالث عشر والرابع عشر الميلاديين في أوروبا، وتفرعت لتكون بشكل أدق، وازدادت شروطها وتعقدت متطلباتها وتوسعت مسؤولياتها حتى وصل بها الحال إلى إملاء شروط ثقيلة على أعضائها وغيرهم ممن لم يكونوا قادرين على الانضمام إليها. وقد ضاق الفنانون ذرعا بهذه الروابط، فظهر نتيجة لذلك اتجاه آخر، وهو ظهور أكاديميات الفنون.

ظهرت أكاديميات الفنون نتيجة لتذمر الفنانين والمسؤولين والمجتمعات المستخدمة للفنون من السلطة المتسلطة التي كانت تمارسها روابط الحرف والفنون المختلفة ؛ حيث شعر الفنانون بأنها تحد من نشاطهم وتستغل إمكاناتهم لصالحها. وكان ليوناردو دا فنشي من أوائل من رفض طريقة الروابط ، فقد كان يرى بأن للفن دوراً آخر بالإضافة إلى العمليات الحرفية ، واستطاع إقناع المجتمع بأن هذه الروابط تحد من حريات الفنان وتقيده ، وأن الفنان يحتاج إلى التميّز ، وأن أعماله تتطلب مجهوداً عقلياً وفكرياً ولا يحتاج إلى اللجوء إلى رابطة تحميه.

ويذكر فضل ، في نفس الدراسة ، بأن الفنانين استطاعوا إقناع الناس بأهمية التعليم من خلال أكاديميات الفنون التي بدأت بأشكال بسيطة يتتلمذ فيها أبناء الأسر الكريمة على يد الفنانين الكبار في عصر النهضة. وقد كانت حديقة لورينزو مديتشي Lorenzo Medici أفضل الصور لأكاديميات الفنون التي جمع فيها مجموعة كبيرة من الأعمال الفنية القديمة المتميزة ، وعيّن على إدارتها الفنان جيوفاني الذي تتلمذ على يديه مجموعة من الفنانين والموهوبين الكبار في تلك الحقبة. وتطورت بعد ذلك أكاديميات الفنون تدريجياً حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن.

في نفس المرجع ، يذكر فضل بأنه قد كان هناك نظام تعليمي مماثل لهذه الأكاديميات الأوروبية في البلاد العربية ، وكان يطلق على كل أستاذ من أساتذة هذه المجاميع (معلم أو أوسطى). وسميت الأحياء بأسماء الحرف مثل : حي النحاسين وحي السنساجين وغيرها [٨ ، ص ٣٣٢].

تحدث فضل [٨ ، ص٣٣٧] عن انتقال نظام الأكاديميات إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، وكانت أولاها أكاديمية فلاديلفيا عام ١٧٩٤م. وأنشأتها مؤسسة ويلسون بيل ، ولم تكتمل إلا مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي. وقد ركزت الأكاديميات على

ثلاثة مجالات: مجال التدريس والتدريب، ومجال العرض، والمجال النظري للفن. وفي إطار التطور لبرامج أكاديميات الفنون، برز مجال التصميم ومدارسه، وكان له دور كبير في توعية الناس بأهمية الفنون، وكان ذلك أحد العوامل التي أدخلت الفن في برامج التعليم العام لتظهر مادة التربية الفنية في المدارس العامة. وبحكم طبيعة التعليم في البلاد الأوروبية، انتقل ذلك الطابع التعليمي من خلال الاستعمار إلى البلدان العربية. وقد سايرت برامج التربية الفنية في البلدان العربية أوروبا وأمريكا، حتى تعلم أبناؤها وأصبحوا رواداً في هذا المجال في البلدان العربية المختلفة. ومن ثمَّ بدأت برامج التربية الفنية في البلدان العربية تصبغ بطابع البلاد العربية وثقافتها العربية الإسلامية.

نستخلص من هذه الدراسة نبذة تاريخية توضح بدايات المقررات العملية من خلال التمهن. يستفاد من دراسة فضل في دراستنا الحالية، أن تطور تعلم المهن وأسباب ظهورها في المجتمعات كان تابعاً للأهداف الأوروبية والأمريكية. وتبعاً لذلك، فإنه من الضروري أن نتفحص هذه المقررات حتى نقف على محتواها ومدى توافقها مع بيئتنا وثقافتنا العربية السعودية المسلمة التي تختلف كل الاختلاف عن الثقافات الغربية. لذلك يرى الباحث بأن دراسة فضل ذات أهمية كبيرة؛ حيث إنها كشفت عن أساس وبداية تدريس الفنون في مدارسنا وتبعته جامعاتنا. وقد نخرج ببعض الفوائد فيما يختص بتطوير المقررات العملية وتقنينها في برنامج التربية الفنية المعني بالدراسة.

ذكر روجرز و برودون [٩] في نتائج بحثهما عام ١٩٩٠م، الذي درس نتائج استطلاع متطلبات الإعداد في المقررات العملية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة، بأن المجالات الأساسية التي تقترحها الرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية National Art Education Association هي: الرسم Drawing، والطباعة Print-making، والتصوير التشكيلي Painting، وفنون الجرافيك والإعلان Graphic Communication، والتجسيم

Sculpture ، والتصوير الفوتوغرافي Photography ، والفنون الحرفية Crafts [٩ ، ص ص ١٦٩-١٧٣].

والجدير بالذكر أن هذه المجالات تحتوي على فروع مختلفة ، فالتجسيم Sculpture ، على سبيل المثال ، قد يتضمن الخزف والمعادن وغيرها. ومن خلال النظر في بحث روجرز و برودون ، الذي ضم عينات من جميع ولايات الولايات المتحدة الأمريكية ، وجدا بأن تسعاً وخمسين (٥٩) عينة من البرامج ، من أصل (١٦٩) ، تطبق متطلبات الرابطة في الإعداد العملي في برامج التربية الفنية وأن (١٦٨) من أصل (١٦٩) تطبق مجال الرسم ، والبعض لا يتعدى ذلك في برامجه لإعداد المعلمين/المعلمات. وقد لاحظ الباحثان بأن الاتجاه في تطبيق المقررات العملية يتجه إلى مجال الرسم أكثر من غيره في معظم برامج إعداد معلمي/معلمات التربية الفنية [٩ ، ص ٧٠].

إذا قارنا محتوى هذه الدراسة مع دراستنا الحالية ، نجد بأن برنامج المقررات العملية (بغض النظر عن المقررات النظرية) بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود ، يتفق بشكل عام مع متطلبات الرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية. أما إذا نظرنا إلى ذلك البرنامج بعمق ، فإننا نلاحظ بأن قسم التربية الفنية يركز على المقررات العملية ذات التشكيل اليدوي والمجسم وذي الثلاثة أبعاد ، ويقل فيه التركيز على مجال الرسم والتصوير ، وهذا يخالف الاتجاه السائد في المقررات العملية في برامج التربية الفنية بالولايات المتحدة الأمريكية.

تتجه الدراسات الحديثة- بشكل عام- في مجال المناهج وطرق التدريس ، إلى تطبيق نظرية التربية الفنية النظامية Discipline Based Art Education (DBAE) التي اختلفت ترجماتها في الكتابات العربية. فقد ترجمها النجادي ، " نظرية المصدر المعرفي كأساس للتربية الفنية " [١٠ ، ص ١٩٠]. وقد تحدثت دراسة النجادي عن مصادر هذه النظرية

ومحتواها وأهدافها وطرح بعض التوصيات لتطبيقها في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نتيجة لما لقيته من اهتمام واسع في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوروبا في ثمانينيات القرن العشرين. وكما ذكر النجادي، فإن هذه النظرية جاءت نتيجة لتغيرات كثيرة مرت بها التربية الفنية تبعاً لمتطلبات العصور؛ حيث اهتم منهج التربية الفنية في بادئ الأمر- في الولايات المتحدة الأمريكية- بالتخطيط والرسم الهندسي، وانتقل بعد ذلك إلى الطابع الصناعي، تبعاً للثورة الصناعية في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث ركزت التربية الفنية على الرسم الهندسي التخطيطي ليلبّي احتياجات وأغراض مجتمع صناعي. وذكر النجادي ، أيضاً، بأن ثمة نظريات ظهرت في تدريس الفنون والتربية الفنية بين عام ١٩٢٠م وعام ١٩٣٠م ركّز بعضها على المعلم كمحور للعملية التربوية. وعنيت تلك النظرية بتدريس المعلومات الحقيقية، واكتساب المهارات الأساسية في تدريس الأشغال اليدوية، وكان الهدف منها أن يتعلم التلميذ مهارات في التقليد والمحاكاة الفنية [١٠، ص ١٩٢].

تابع النجادي، في المرجع نفسه، تطور مناهج التربية الفنية في التعليم العام الغربي؛ حيث انتقل من الحديث عن النظرية التي تبعت النظرية القائلة بأن المدرس هو محور العملية التربوية، إلى نظرية تقول بأن الطفل هو محور العملية التربوية. وقد ركزت هذه النظرية على أن الهدف من العملية التعليمية الفنية هو تشجيع الابتكار والنمو العقلي لدى الطفل، وجاء ذلك نتيجة لنظرية جون ديوي التي اتبعها فكتور لونفيلد الذي جاء بتصنيف دقيق لمراحل نمو رسوم الأطفال. وركز على أن يعطى الطفل الحرية في تعبيره الفني وكذلك تشجيعه لكي يكون مبتكراً. وجاء بعد الحركة التقدمية وفلسفة لونفيلد الحركة التصحيحية لمناهج التربية الفنية التي اعتمدت على ضرورة إيجاد الجانب المعرفي في

مادة التربية الفنية والتي بدورها تبلورت إلى النظرية الحديثة في التربية الفنية: نظرية التربية الفنية النظامية [١٠ ، ص ١٩٣].

ذكر النجادي، في نفس المرجع، بأن النظرية ترتكز على تدريس التربية الفنية من خلال أربعة محاور: الإنتاج الفني، والتذوق الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن [١٠ ، ص ٢٠٤]. والجدير بالذكر أن هذه النظرية تعطي عمليات الإنتاج الفني ربع منهج التربية الفنية، على النقيض مما هو عليه الحال في منهج قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، الذي يحتوي على مقررات دراسية أكثرها عملي. وهذا لا يعني عدم الاهتمام بالمقررات العملية، بل يجب أن يكون هناك نوع من التوازن الواقعي الذي يتماشى مع التطور العلمي لمناهج التربية الفنية. حيث إن دراسة النجادي أوصت بأن "هناك حاجة لإعادة صياغة المناهج من خلال تبني النظريات الحديثة، مثل نظرية المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية في التعليم العام... ، وتأكيد الموازنة بين الجانب المهاري والجانب المعرفي؛ لتنمية قدرات التلاميذ التحليلية والفهمية من خلال المعارف الفنية، ويحصل على قدر كاف من المهارة التقنية من خلال الممارسة العملية " [١٠ ، ص ٢٠٨].

نخلص، من الدراسة السابقة، إلى أنه تجب الموازنة الفعلية بين مقررات منهج التربية الفنية في التعليم العام حتى يستطيع الطالب في تلك المدارس استيعاب الأعمال الفنية، وتفهم أساسياتها المعرفية، والقدرة على نقدها وتذوقها، على خلاف الواقع الحالي الذي يعتمد في كثير من الأحيان على الإنتاج الفني فحسب.

في دراسة لاحقة للنجادي، تحدث فيها عن كفايات التدريس لدى معلمي التربية الفنية، اتضح له، من خلالها، أن الكفايات الأكاديمية، والكفايات الثقافية، وكفايات التخطيط والإعداد، وكفايات التنفيذ تحتل قدراً كبيراً من الأهمية لدى معلمي وموجهي التربية الفنية في منطقة الرياض[١١ ، ص ص ١٢٦-١٣٠]. وهو بذلك يؤكد أنه من المهم

أن يتضمن برنامج التربية الفنية آليات تعمل على إكساب الطالبات المهارات الكافية والمناسبة من أجل تحقيق أهداف التربية الفنية في التعليم العام.

نستطيع من خلال دراستي النجادي، وما سبقهما من دراسات عرضت في هذا الجزء من البحث الحالي، الوصول إلى تفهم واقعي لوضع الإعداد الأكاديمي لمعلم ومعلمة التربية الفنية ؛ إذ إنه تجب الموازنة في إعداد هذه المعلمة، بين تحصيلها العملي والنظري، أو استبعاد مالايمت إلى تحقيق الأهداف بصلة، وما لا يتفق مع قدرات وإمكانات معلمة المستقبل للتربية الفنية. وبهذا فإن تلك الدراسات، في محتواها وتوصياتها، تتفق مع أهداف الدراسة الحالية حيث تهدف إلى التعرف على ما لا يتفق مع الإمكانات المتاحة للطالبة وإبرازه بوضوح لوضع حلول مناسبة تتفق مع طبيعة الوضع الحالي لطالبة قسم التربية الفنية. وسوف تناقش الدراسة الحالية ملاءمة أو عدم ملاءمة المقررات العملية، وكذلك توافر أو عدم توافر الكثير من العوامل الأساسية في إنجاح العملية التعليمية في برنامج التربية الفنية لطالبات الجامعة، من ثم فإنه يجب النظر بعمق إلى نظرية التربية الفنية النظامية، ومحاولة تقنين برنامج التربية الفنية بالجامعة ليأخذ في الحسبان التوازن بين المقررات العملية والنظرية، والتخلص من المقررات العملية التي لا تحقق الأهداف المطلوبة منها تربوياً واجتماعياً، واستبدالها بمعارف تعزز العملية التربوية، وتحقق النجاح في الإعداد الأكاديمي لطالبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

الدراسات المتعلقة بالإمكانات والقدرات الجسمية لطالبة التربية الفنية

يلاحظ من توصيف المقررات العملية [١٢، ص٥]، التي يقدمها قسم التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود، بأنها مقررات تتطلب جهداً بدنيا مميزاً إلى جانب الجهد الذهني المطلوب في المقررات النظرية التي تقدم لهن في نفس البرنامج. وبحكم

طبيعة المرأة- بشكل عام - وطبيعة تنشئة المرأة السعودية - بشكل خاص- فهي في تكوينها البدني أضعف من الرجل مما يحتم طرح السؤال عن مدى توافق المقررات العملية مع طبيعة الطالبة السعودية وقدراتها الجسمية.

تشير الكثير من الدراسات التشريحية [١٣ ، ص٦٦]، ودراسات الجيش [١٤ ، ص٣١]، والدراسات الميدانية في مجال التربية البدنية وعلوم الحركة[١٥ ، ص ٣٥]، إلى أنه توجد فروق ذات دلالات إحصائية في الإمكانات والقدرات البدنية بين النساء والرجال عند تأدية بعض الأنشطة البدنية ؛ ففي مقالة نشرها لفين [١٤ ، ص ٣١] عام ١٩٨٤م، عن انخراط النساء في الجيش الأمريكي، تحدث عن بعض المشكلات التي تصادف الجيش في تدريب النساء على تحمل أعباء مهام الجيش، وكان من ضمنها ؛ "أن الرجال يتمتعون بقوة عضلية أكبر بكثير في الجزء الأعلى من الجسم، ... وأن النساء لم يكنَّ قادرات على الوفاء بمتطلبات العمل الجسمية."[١٤ ، ص٤٠]

وفي دراسة ميهيو وآخرين [١٥ ، ص٣٣]، عام ٢٠٠١م، عن مدى مساهمة القوة والتكوين الجسدي في إظهار الفروق الجسدية للذكر والأنثى من خلال تمارين الجهد البدني، عرض الباحثون الدراسات السابقة التي تعرضت لإبراز الفروق بين الجنسين في التكوين الجسدي ودورها في نتائج الجهد البدني، وبعد ذلك قاموا بقياس درجة التحمل البدني لدى مجموعتين من طلبة وطالبات إحدى الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية، ممن لم يسبق تدريبهم على النشاط الرياضي. وقد كان الهدف من الدراسة، التعرف على الفروق بين الجنسين في القوة الديناميكية والتكوين البدني من خلال القيام بالركض على السلالم. وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

"١- جميع الذكور يختلفون اختلافاً كبيراً عن النساء من حيث الخصائص ماعدا العمر.

٢- جميع الذكور كانوا أثقل وزنا من الإناث بمقدار (١٩٪) ولكنهم أقل سمنة من الإناث بنسبة (٥٤٪).

٣- جميع الذكور حصلوا على نسب عالية أكثر من الإناث في قوة القدم بنسبة (٤٠٪)." [١٥ ، ص٤٢]

ويتضح من تلك الدراسة أن الطلبة يتمتعون بقوة عضلية أكبر من الطالبات في منطقة القدمين.

في دراسة تشريحية قام أندرسون وآخرون [١٣ ، ص٥٨]، عام ٢٠٠١م، بالتحقق من الفروق العضلية في منطقة الركبة والفخذ لدى الذكور والإناث، وذلك لكثرة إصابات الرياضيات في تلك المنطقة من الجسم. وقد قام الباحثون بإجراء الاختبارات الإشعاعية على مئة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ممن لم يكن لديهم أي إصابات في الركبة والفخذ. واستعمل الباحثون في قياس حجم عضلات الركبة والفخذ التصوير بأشعة الرنين المغناطيسي MRI لالتقاط صور لحجم العضلات المراد قياسها. وأظهرت النتائج صغر حجم عضلات الطالبات في المنطقة المدروسة. واستنتج الباحثون من خلالها أن من أسباب إصابات الركبة لدى الرياضيات صغر حجم عضلاتهن وضعف الرباط الصليبي الأمامي والركبة. [١٣ ، ص٦٥]

من خلال الدراسات السابقة، يتضح أن هناك فروقا في الحجم العضلي بين الذكور والإناث، وأن عضلات الإناث أصغر حجما من عضلات الذكور مما يجعل درجة التحمل الجسدي لدى الإناث أقل من الذكور، ويؤكد أن الرجال أقوى جسديا من النساء.

ومن المعلوم أن التنشئة الأسرية في المجتمع العربي السعودي للفتاة تعزز ذلك؛ إذ توكل المهام الجسدية إلى الرجال أكثر من النساء. وفي دراسة العيدان [٦]، عام ١٩٨٦م تذكر بأن المهام التي كانت توكل إلى المرأة الخليجية قبل فترة ظهور البترول هي: "الاهتمام

بمنزلها وأطفالها ورعاية شؤون زوجها والمساهمة في تحسين أوضاعهم الاقتصادية بالخياطة أحيانا لجيران الحي ، والتجارة في بيع الزبد واللبن والحليب أو الدواجن والحيوانات وغيرها." [٦ ، ص ٤١] وذلك دليل على أن المرأة الخليجية لم تكن تمارس أعمالا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا كالنجارة والحدادة والحمالة وغيرها. وتطور الوضع بعد ظهور البترول والتطور الاقتصادي في المملكة ، مما أدى إلى تكريس عدم الاتجاه إلى الأعمال اليدوية بشكل كبير ؛ مما قلص فرص استخدام القوة الجسمية لدى المرأة السعودية ، واتجهت إلى الأعمال الأقل جهدا بدنيا "انطلاقا من المبادىء الإسلامية [التي] حرصت المملكة العربية السعودية على أن تتعلم المرأة السعودية وتعمل في مؤ سسات خاصة بها ومنعزلة عن الرجال ، وتقتصر إدارتها على النساء دون الرجال ، كالمدارس ، والمعاهد ، والكليات ، والجمعيات الخيرية ، والعيادات الطبية ، والبنوك النسائية ، والأسواق التجارية النسائية." [١٦ ، ص ١٠٢] .

وخلاصة الدراسات السابقة في هذا الصدد ، تشير كلها إلى أن الدراسات الاجتماعية ، والدراسات الخاصة بالجهد البدني تتفق على أن المرأة قد لاتتحمل القيام بجهد بدني كبير مما قد يؤدي إلى آثار سلبية بدنية واجتماعية ؛ وذلك اعتمادا على طبيعة جسم المرأة وتنشئتها الأسرية. وهذا من شأنه أن يعزز خلفية المشكلة في الدراسة الحالية التي تشير إلى أن بعض المقررات العملية لاتتوافق مع طبيعة البناء البدني لطالبة التربية الفنية ، وتأدية الأعمال الفنية التي تتطلب منها القيام بجهد بدني عال.

الدراسات المتعلقة بالتنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبة التربية الفنية

الأسرة هي المنبع الأساسي للقيم والعادات والتقاليد. وعن طريقها تبدأ الشخصية في التكون ، ومن خلالها يتكون منظور الفرد عن الحياة ومكوناتها ، وعن طريقها أيضا

يتعلم التذوق للقيم الجمالية ، فإن وجدت نشأ وبداخله البذرة الأولى لذلك التذوق الذي يقوم المجتمع ، بعد ذلك ، بتطويره لدى الطفل من خلال المدرسة والرفاق وعناصر المجتمع الأخرى. وفي تعريف الأسرة يقول عبدالمنعم حسين : "الأسرة المنزلية [هي] الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الفرد والتي يعيش فيها السنوات التشكيلية الأولى... وأن هذه الأسرة بهذا المعنى مسؤولة مسؤولية كبرى عن كثير مما يرد للفرد من مؤثرات ، ومنها يشتق الفرد كل أو غالبية قيمه واتجاهاته ومعتقداته... وكلما نما الفرد أصبح يتطلع إلى توسيع دائرة أسرته ، أي توسيع دائرة الجماعة التي يتعامل معها الفرد ؛ وبذلك يصبح للفرد عدة جماعات يؤثر ويتأثر فيها وبها ، ومنها : أسرة الرفاق- أسرة النادي- أسرة المدرسة- أسرة المجتمع المحلي- أسرة المجتمع القومي... وهكذا حتى تتسع دائرة أسرته ، أي جماعته التي يتعامل معها وتصبح تضم الإنسان في كل مكان بالعالم والذي يؤثر فيها الفرد ويتأثر بمؤثراتها ، وهي بذلك تعني "الأسرة الإنسانية" أي أسرة المجتمع الإنساني كله." [١٧ ، ص ص٧-٨]

تحدث بعض علماء التربية الفنية في الوطن العربي عن دور التنشئة الأسرية في توثيق صلة الأطفال بالتعبير الفني وتربيتهم فنيا من خلال الرسم. وأشار البسيوني ، عام ١٩٨٥م ، إلى أن للأم الدور الكبير في فتح الباب للطفل لاكتساب الخبرات الفنية. وأن تشجيع الأم للطفل في ممارسة العملية الفنية يؤدي دورا أساسيا في تكوين العادات والتقاليد الفنية التي بدورها تكون أساسا له في اتجاهاته المستقبلية تجاه ممارسة الفن وتذوقه. وأن سلوكه واتجاهاته نحو ممارسة الفن ، عند نضوجه الفكري والجسمي ، تعود إلى دور الأسرة في تأسيس الفرد من الناحية الفنية في الصغر. وأن عدم تثقيف الطفل فنيا ومنعه من التعبير الحر عن طريق الفن ، قد يتسبب في عزوفه عن الفن واحترامه وتذوقه له. [١٨ ، ص١٩١]

وفي دراسة العيدان، عام ١٩٨٦م ، حديث عن الرفاهية التي نشأ عليها أفراد المجتمع السعودي بسبب النمو الاقتصادي الذي كان من آثاره السلبية : الكسل، ونبذ العمل اليدوي (واحتقاره)، والاتكال على العمالة الأجنبية في الكثير من الأعمال والمهن اليدوية. [٦ ، ص ١٣٢]

مما تقدم من دراسات في مجال التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية، يتضح أن الأسرة والمجتمع يقومان بالدور الأساسي في تأسيس اتجاه الطالبة لدراسة التربية الفنية وممارسة الأعمال الفنية اليدوية. ومن واقع الحال، ودراسة المجتمع السعودي، اتضح عدم رغبة أفراد المجتمع في ممارسة الأعمال اليدوية. الشيء الذي قد يكون له الأثر السلبي في قبول الطالبات لممارسة الأعمال الفنية التي قد لا تتفق مع اتجاهات التنشئة الأسرية والاجتماعية السعودية.

الدراسات المتعلقة بالعوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية

تعتبر العوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية من أساسيات البرامج التعليمية في الدراسات الجامعية. وتشمل هذه العوامل : المرافق التعليمية المكونة من قاعات الدراسة، والوسائل التعليمية، والإرشاد الأكاديمي، والقدرة المادية، والكتب الدراسية، وصالات العرض، وحقول التدريب، والجمعيات التعليمية المتخصصة. وقد تم القيام بالعديد من الدراسات في هذا المجال، في التعليم الجامعي، بشكل عام وفي التربية الفنية بشكل خاص. وقد كانت بدايتها دراسة للمجلس الأمريكي للدراسات التربوية التي نشرت عام ١٩٣٧م [١٨ ، ص٤].

في عام ١٩٧٢م، قام البدري وآخرون [٢٠ ، ص ٢] باستطلاع آراء ٧٠١ من طلاب جامعة الرياض (جامعة الملك سعود حالياً) لمعرفة أهم المشكلات التي يواجهونها

خلال التحاقهم بالجامعة. وكان من نتائجها عدم وجود إرشاد أكاديمي يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الدراسية بالجامعة.

في عام ١٩٨٦م ، قام عبد المطلب القريطي ،[٢١ ، ص١] أستاذ التربية الفنية بجامعة الملك سعود ، آنذاك ، بدراسة العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد أشارت نتائجها إلى أن ارتفاع درجة رضا الطالب عن دراسته يزيد في ارتفاع درجة تحصيله العلمي وإنتاجه التربوي.

في دراسة متولي عام ١٩٩١م ،[٢٢ ، ص ٢٢١] حول المشكلات التعليمية ، والمادية ، والمعيشية ، والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان ، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تعليمية ومالية واجتماعية احتوت على ارتفاع أسعار الكتب والمذكرات ، وتخلف المقررات عن روح العصر ، وطرق التدريس التقليدية ، والحشو الزائد.

في دراسة الكايد عام ١٩٩٤م ، [١٩ ، ص٤] عن المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية في الأردن ، اتضح منها أن الطالبات أكثر تأثرا من الطلاب بالمشكلات المادية والتعليمية والاجتماعية ، وأن طلبة الكليات العلمية أكثر معاناة من غيرهم في مجال مشكلات المقررات الدراسية ، وطرق التدريس ، والمحاضرات ، وتوافر المعامل. أما طلبة الكليات الأدبية فكانت معاناتهم أكثر في مجال الامتحانات والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي.

في دراسة بورتن ، عام ٢٠٠١م [٢٣ ، ص١٣١] وعنوانها : " كيف ندرس؟ نتائج المسح الوطني في تعليم التربية الفنية لمعلمي المرحلة الثانوية." قام الباحث بتلخيص إجابات عن مجموعة من الأسئلة التي وزعت من خلال المسح الوطني السنوي على

معلمي التربية الفنية بالمرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية لعام١٩٩٩م. وخرجت نتائج الدراسة دالة إحصائيا على أن أكثرية معلمي التربية الفنية يعتمدون على تعليم المقررات العملية في تدريس التربية الفنية. واتضح من المسح أنهم يركزون في عملية تقويم الدروس الفنية على الطرق التقليدية وقلة استعمالهم للوسائل الإلكترونية، وأن رغبة المعلمين في إقامة المعارض الفنية كانت عالية بنسبة (٨٠٪ من مجموع العينة) ويعتبرونها وسيلة تعليمية ناجحة. وجاءت توصيات الدراسة بتوجيه المعلمين والباحثين وأصحاب القرار في التربية الفنية، للنظر فيما يركز عليه معلمو التربية الفنية ووضعه في الاعتبار عند بناء المناهج التعليمية في برامج تدريب معلمي التربية الفنية.

في أحدث الدراسات، حتى وقت تحرير هذه الدراسة، في مجال التعليم العالي بالمملكة، جاءت دراسة البكر عام ٢٠٠٢م [٢٤، ص٣٥٣]، التي تناولت الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي، وكان الهدف منها كشف الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطالبات بمركز الدراسات الجامعية بجامعة الملك سعود بالرياض وعلاقتها: بنوع الكلية، والحالة الاجتماعية للطالبة، ومحل إقامتها، ومدى رضا الطالبات عن دراستهن الجامعية. وقد تكونت العينة من (١٠٠٠) طالبة من المستجدات في عام ١٤١٩هـ. وقد ظهر من نتائج هذه الدراسة أن هناك مشكلات إدارية مثل: تباعد المباني، والتسجيل، والتزاحم عند بوابات الخروج. ومشكلات أكاديمية مثل: الخوف من الامتحانات الجامعية، وعدم المعرفة بأصول البحث العلمي، وعدم توافر الإرشاد الأكاديمي. واتضح أن طالبات كلية التربية أكثر تأثرا بتلك المشكلات من طالبات كلية العلوم الإدارية. وقد أوصت الدراسة بإيجاد بعض التنظيمات لحل المشكلات الإدارية، وإيجاد الإرشاد الأكاديمي، وزيادة المخصصات المادية للأقسام، وزيادة الطاقة البشرية،

وتوفير مجالات النمو العلمي والمهني للأستاذات من خلال: التدريب، وحضور المؤتمرات، والتعرف على أحوال الجامعات الأخرى، وتحسين مستوى الخدمات.

من خلال ما تقدم من دراسات سابقة لهذه الدراسة، تبرز أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على مدى ملاءمة المقررات العملية للطالبات في قسم التربية الفنية من الناحيتين الجسمية والاجتماعية، وكذلك من حيث توفير الخامات، وتوافر العوامل الفنية المساعدة لإنجاح العملية التعليمية. وتوضح الدراسات السابقة أهمية تلك المحاور لمساعدة الطالبة للوصول إلى الرضا الشخصي عن التعليم، ومن ثم الوصول إلى ارتفاع التحصيل الدراسي وارتفاع الإنتاج التربوي في المقررات العملية.[٢١، ص ١]

إجراءات الدراسة

١ - منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي[٤، ص ١٩١]، حيث قام الباحث بوصف الآراء وتحليلها ومقارنتها، على أمل الوصول إلى نتائج توضح قدرات الطالبات ورغباتهن وآرائهن في المقررات العملية التي تدرس لهن.

٢ - مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٠ - ١٤٢١هـ. وقد كان المجموع الكلي للطالبات في ذلك الفصل ٤٥٠ طالبة.

٣ - عينة الدراسة

تضم عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية من طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وعددهن ١١٦ طالبة، وتمثل هذه العينة ما يقارب ٢٥٪ من الطالبات المنتظمات في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٠- ١٤٢١هـ. وتضم المستويات

التالية : الثالث ، والرابع ، والخامس ، والسادس ، والسابع. وقد استثني المستويان الأول والثاني من الدراسة لقلة خبرات الطالبات التي لا تؤهلهن للإجابة عن استبانة الدراسة. واستثنيت كذلك طالبات المستوى الثامن لتعذر التواصل معهن لانهماكهن بالتدريب الميداني.

٤ - أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على أدبيات البحوث المشابهة للبحث في مجال التربية الفنية ، صممت استبانة وتضمنت الأبعاد التالية :

أ) آراء الطالبات نحو المقررات العملية في برنامج قسم التربية الفنية .

ب) مدى اتفاق المقررات العملية مع الظروف الاجتماعية لطالبات قسم التربية الفنية.

ج) مدى اتفاق المقررات العملية مع القدرات المادية للطالبات بالقسم .

د) مدى اتفاق المقررات العملية مع القدرات الجسمية للطالبات بالقسم.

هـ) مدى اتفاق المقررات العملية مع حرية وسهولة حركة الطالبة وقدرتها على توفير متطلبات المادة .

و) مدى توافر العوامل الفنية المساعدة ؛ من تجهيزات مادية وبشرية في تنفيذ المقررات العملية بالبرنامج .

٥ - صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق الاستبانة ، من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة ، عرضها الباحث بصورتها الأولية على هيئة من المحكّمين والمتخصصين. واستناداً على آرائهم، تم

التعديل والتطوير اللازمان على فقراتها لتلائم أهداف الدراسة.[١] كما تم حساب صدق الاستبانة وثباتها باستخراج معامل ثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة ؛ حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات جيدة كما يتضح من الجدول رقم ١.

جدول رقم ١ . يبين معاملات ثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة الأربعة.

المحور	عدد أفراد العينة	عدد فقرات المحور	معامل ألفا
الأول	١١٠	١٣	٠٠,٧٦٣٠
الثاني	١١١	١٣	٠٠,٨٠٨٦
الثالث	١١٣	١٣	٠٠,٨٠٥٩٤
الرابع	١١٠	١٠	٠٠,٨١٤٠

١ أسماء محكمي استبانة البحث : ١ - أ.د. محمد عبد المجيد فضل - قسم التربية الفنية.٢ - أ.د. صلاح عسكر الفولي - قسم التربية الفنية. ٣ - د. محمد صالح الرصيص - قسم التربية الفنية. ٤ - د. فواز فهد أبو نيان - قسم التربية الفنية. ٥ - د. محمد عبد الرحمن النملة - قسم التربية الفنية. ٦ - د. سالم عيد العيد - قسم التربية الفنية. ٧ - د. يوسف إبراهيم العمود - قسم التربية الفنية. ٨ - أ.د. سر الختم عثمان - قسم مناهج وطرق التدريس. ٩ - د. عبد العزيز النجادى - قسم مناهج وطرق التدريس. ١٠ - د. محمد اليحيى - قسم التربية. ١١ - د. صالح الدباسي - قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم.

٦ - أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الملائمة لأهداف الدراسة في تحليل بياناته وهي:

١ - التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

٢ - استنتاج معامل ثبات ألفا كرنباخ لمحاور الدراسة .

٣- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة.

٤- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف نتناول في هذه الفقرة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها من خلال التحليل الذي يعتمد على الأساليب الإحصائية المستخدمة. وجاءت النتائج كالتالي:

أولا: البيانات الشخصية

تتناول تحليلات للبيانات الشخصية عن الطالبات، وتشمل معلومات عن (الجنسية، ومنطقة التنشئة، والمستوى الدراسي، والسكن).

١ - الجنسية

جدول رقم ٢. يبين التكرار والنسب المئوية فيما يتعلق بجنسية الطالبات بقسم التربية الفنية.

الجنسية	التكرار	النسبة المئوية
سعودية	١١٧	٩٤.٤
غير سعودية	١	٠٠.٨
غير محدد	٦	٤.٨

يتبين من العينة، أن معظم طالبات قسم التربية الفنية من السعوديات، وأن نسبة الطالبات غير السعوديات لاتكاد تذكر. ويعكس هذا اتجاه الجامعة في تكثيف التعليم الجامعي على الطالبات السعوديات وإعدادهن لتحقيق السعودة المنشودة في مجالات العمل.

٢ - منطقة التنشئة

جدول رقم ٣. يبين التكرار والنسب المئوية لمناطق تنشئة الطالبات.

المنطقة	التكرار	النسبة المئوية
المنطقة الوسطى	٩٧	٧٨.٢
المناطق الأخرى	١٩	٢١.٨

يتضح من الجدول السابق، أن معظم أفراد العينة من المنطقة الوسطى بنسبة (٧٨.٢٪) مقابل (٢١.٨٪) من المناطق الأخرى. وتبعاً لذلك، فإن غالبية العينة كانت من المنطقة التي تقع فيها الجامعة. وقد يكون السبب في ذلك وجود الجامعة في منطقة التنشئة للطالبة، مما يسهل الأمر عليها وعلى عائلتها في استكمال دراستها الجامعية، ومتابعتها، وتحقيق متطلبات قسم التربية الفنية التي تحتاج إلى نشاط حركي خارج الجامعة ويستدعي مساعدة العائلة، بطبيعة الحال، في جلب أدوات متطلبات المقررات العملية وخاماتها.

جدول رقم ٤. يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة.

المنطقة	المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنطقة الوسطى	المحور الأول	٩٧	٥٠٫٤٣٣٠	٦٫٦٧٨
المناطق الأخرى		١٩	٥٠٫٤٧٣٧	٦٫٠٥٩
المنطقة الوسطى	المحور الثاني	٩٧	٤٩٫٨٤٥٤	٧٫٠٨٩
المناطق الأخرى		١٩	٤٧٫٧٨٩٥	٦٫٥٤٥
المنطقة الوسطى	المحور الثالث	٩٧	٤٥٫٨٣٥١	٨٫١٨٠
المناطق الأخرى		١٩	٤٨٫٤٢١١	٥٫٧٥٧
المنطقة الوسطى	المحور الرابع	٩٧	٢٤٫٠٠٠٠	٦٫٦٦٨
المناطق الأخرى		١٩	٢٦٫٤٧٣٧	٧٫١٣٧

جدول رقم ٥. يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة.

المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	- ٠٠٫٠٢	٠٫٩٨٠ غير دالّة	المحور الثالث	- ١٫٣١	٠٫١٩٢ غير دالّة
المحور الثاني	١٫١٧	٠٫٢٤٥ غير دالّة	المحور الرابع	- ١٫٤٦	٠٫١٤٦ غير دالّة

يتضح من الجدول رقم ٤ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف منطقة التنشئة. كما يوضح جدول رقم ٥ أن قيمة (ت) غير دالّة عند مستوى ٠٫٠٥ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المنطقة الوسطى ومتوسط درجات طالبات المناطق الأخرى في جميع المحاور، أي أن اختلاف مناطق التنشئة للطالبات ليس له أثر في آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى المحاور الأربعة في هذه الدراسة.

٣ ـ المستوى الدراسي

جدول رقم ٦ . يبين التكرار والنسب المئوية للمستويات الدراسية التي تقع فيها طالبات قسم التربية الفنية.

المستوى	التكرار	النسبة
الثالث	٦	٤,٨
الرابع	٦٧	٥٤,٠٠
الخامس	٦	٤,٨
السادس	٣٦	٢٩,٠
السابع	٣	٢,٤
لم تحدد	٦	٤,٨

يبين الجدول تمركز أفراد العينة ؛ حيث شملت العينة جميع المستويات المقصودة ، ولكن رُكز في توزيع الاستبانة على المستويين الرابع والسادس ؛ حيث تكثف فيهما المقررات العملية بشكل أكبر. هذا بالإضافة إلى أن الطالبات في المستوى السادس يكن قادرات على إعطاء صورة أوضح عن المستويات السابقة بحكم دراستهن لمعظم المقررات العملية في القسم. وقسمنا مستويات العينة إلى قسمين ، بدمج الثالث مع الرابع ، ودمج الخامس مع السادس والسابع ، بهدف الوصول إلى قيمة(ت) للوقوف على إذا ما كانت المستويات تحدث فروقاً في آراء أفراد العينة ؛ ولذلك لجأ الباحث إلى استعمال الجدولين التاليين.

جدول رقم ٧ . يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية.

المستوى	المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث والرابع		٧٣	٤٩,٩٧٢٦	٧,٤٦٨
الخامس والسادس والسابع	المحور الأول	٤٥	٥١,٢٠٠٠	٤,٤٩٥

تابع جدول رقم ٧.

المستوى	المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث والرابع	المحور الثاني	٧٣	٤٩,٢٠٥٥	٧,٠٢٤
الخامس والسادس والسابع		٤٥	٤٩,٨٢٢٢	٧,٠٩٨
الثالث والرابع	المحور الثالث	٧٣	٤٥,١٦٤٤	٧,٨٤٨
الخامس والسادس والسابع		٤٥	٤٧,٨٠٠٠	٨,١٠٦
الثالث والرابع	المحور الرابع	٧٣	٢٥,٠٩٥٩	٥,٥١٣
الخامس والسادس والسابع		٤٥	٢٣,٦٦٦٧	٨,٦٧٣

جدول رقم ٨. يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية .

المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المحور	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	- ١,١١	٠,٢٦٧ غير دالّة	المحور الثالث	- ١,٧٥	٠,٠٨٣ غير دالّة
المحور الثاني	- ٠,٤٦	٠,٦٤٥ غير دالّة	المحور الرابع	٠,٩٩	٠,٣٢٦ غير دالّة

يتضح من الجدول رقم ٧ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محاور الدراسة باختلاف المستويات الدراسية. ويتضح من الجدول رقم ٨ أن قيمة (ت) غير دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المستويين الثالث والرابع، ومتوسط درجات طالبات المستويات الخامس والسادس والسابع في جميع المحاور، أي أن اختلاف مستويات الطالبات لم يظهر أي أثر في آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى المحاور الأربعة في هذه الدراسة.

٤ ـ السكن

الجدول رقم ٩. يبين التكرار والنسب المئوية لسكن عينة البحث.

السكن	التكرار	النسبة
داخل الجامعة	٣	٢,٤
خارج الجامعة	١١٥	٩٢,٧
لم تحدد	٦	٤,٨

يتضح من خلال الجدول السابق، أن النسبة الكبرى من طالبات قسم التربية الفنية يسكن خارج نطاق الجامعة، مما يسهل عليهن حرية الحركة والحصول على مساعدة أفراد عائلاتهن لجلب الخامات والأدوات ومتطلبات القسم الأخرى. هذا مع أن الطالبات اللاتي نشأن في مناطق أخرى غير المنطقة الوسطى يبلغ عددهن ١٩، بنسبة (٢١,٨٪) من مجموع أفراد العينة، إلا أنهن لا يسكن جميعا داخل الجامعة. وقد يكون السبب المذكور آنفا أحد العوامل المؤثرة في قرار سكنهن داخل الجامعة أو خارجها.

ومن خلال الجداول السابقة يتبين لنا التالي:

١ - دلت الإحصائية على أن أغلب طالبات قسم التربية الفنية من السعوديات بنسبة ٩٤,٤٪، باستبعاد نسبة ٤,٨٪ لم يحددن الجنسية .

٢ - معظم طالبات القسم، وبنسبة ٧٨,٢٪ ، نشأن في المنطقة الوسطى المجاورة لمقر الجامعة. وأن اختلاف مناطق التنشئة للطالبات ليس له أثر في آرائهن بشأن توافق المقررات ومحتوى المحاور الأربعة في هذه الدراسة.

٣ - أن العينة ضمت عددا لا بأس به من طالبات القسم، وتركز أفراد العينة بشكل أكبر في المستويين الرابع والسادس بسبب تركيز المقررات العملية فيهما.

٤ - تبين أن النسبة الأكبر من طالبات القسم يسكن خارج الجامعة بنسبة ٩٢,٧٪ مقابل ٢,٤ يسكن داخل الحرم الجامعي باستبعاد ٤,٨٪ من العينة بسبب عدم التحديد .

ثانيا: الأسئلة المغلقة

سوف يقوم الباحث في هذا الجزء بتحليل النتائج التي وردت في الجزء الثاني من الاستبانة ومناقشتها ، وسوف يكون التركيز على التكرار والنسب والمتوسط الحسابي للوصول إلى صورة واضحة لرأي الطالبات في كل جزء من المحاور.

وقد دمج الباحث درجتي " أوافق بشدة " و " أوافق " لتصيرا درجة واحدة تعني توافر الموافقة بدرجة كبيرة مع رأي الطالبة ، ودمج درجتي " لا أوافق بشدة " و " لا أوافق " لتصيرا درجة واحدة تدل على عدم توافر الموافقة مع رأي الطالبة. مع اعتبار أن ما قلت نسبته عن (٥٠٪) من مجموع خيارات أفراد العينة يعد إجابة سلبية.

الجدول رقم ١٠ . يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق المقررات العملية مع الإمكانات والقدرات الجسمية لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	يتوافق مقرر المعادن مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	١٣	١٠,٩	٤٧	٣٩,٥	١	٠٠,٨	١٤	١١٠٨	٤٤	٣٧,٠
٢	يتوافق مقرر الصياغة والمينا مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	١٠	٨,٣	٣٢	٢٦,٧	٤	٣.٣	٦	٥,٠	٦٨	٥٦,٧
٣	يتوافق مقرر النسيج مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٤٢	٣٤,١	٦٩	٥٦,١	٢	١,٦	٥	٤,١	٥	٤,١
٤	يتوافق مقرر السجاد مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة	٣٣	٢٧,٧	٤٨	٤٠,٣	٢	١,٧	٦	٥,٠	٣٠	٢٥,٢

تابع الجدول رقم ١٠.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٥	يتوافق مقرر أشغال الخشب مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٢٢	١٨,٠	٤٠	٣٢,٨	١٠	٨,٢	٢٢	١٨,٠	٢٨	٢٣,٠
٦	يتوافق مقرر الحفر مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	١٩	١٥,٦	٥١	٤١,٨	٥	٤,١	١٤	١١,٥	٣٣	٢٧,٠
٧	يتوافق مقرر طباعة المنسوجات مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٣٤	٢٧,٩	٧٠	٥٧,٤	٦	٤,٩	٦	٤,٩	٣	٤,٩
٨	تتوافق مقررات التشكيل الخزفي مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٤١	٣٣,٣	٧٣	٥٩,٣	٣	٢,٤	٣	٢,٤	٣	٢,٤
٩	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٣٨	٣١,١	٥٩	٤٨,٤	٢	١,٦	٥	٤,١	١٨	١٤.٨
١٠	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات البيئية مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٥٣	٤٣,٣	٦٢	٥٠.٨	٢	١,٦	٤	٣.٣	١	٠.٨
١١	تتوافق مقررات التصميم والزخرفة مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٦٣	٥١,٦	٥٠	٤١,٠ •	٢	١,٦	٣	٢,٥	٤	٣,٣
١٢	تتوافق مقررات الرسم والتصوير التشكيلي مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٧٥	٦٠,٥	٤٥	٣٦,٣	٢	١,٦	١	٠,٨	١	٠,٨
١٣	يتوافق مقرر أشغال الورق والجلود مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.	٥٧	٤٦,٣	٥٩	٤٨,٠	٢	١,٦	٥	٤,١	-	-

ينص السؤال الأول على مدى توافق المقررات العملية مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.

فيما يتعلق بتوافق مقرر المعادن مع سؤال المحور، نجد أن إجابات أفراد العينة تراوحت بين درجتي الموافقة (٥٠.٤٪) وعدم الموافقة (١١.٨٦٪)، وهذا يدل على أن أفراد العينة يرون أن هذا المقرر يتناسب مع قدراتهن الجسمية. ويعتبر أن المقرر- حسب رأي أفراد العينة- يحتوي على عناصر تستطيع الطالبة التعامل معها جسميا بدرجة مقبولة. ولكن يرى الباحث أن درجة التوافق درجة ضعيفة، تكاد تكون أقرب إلى عدم الموافقة منها إلى درجة التوافق. وأنه بالوقوف على الحقيقة والواقع، فإننا نجد بأن الطالبات يتذمرن من تنفيذ مشاريع المعادن؛ لأنهن يقمن بالتعامل مع الأسلاك وقصها وتلحيمها، مما يؤدي إلى بعض الإصابات الجسمية مثل دخول الأسلاك تحت الأظافر أو في أماكن أخرى في اليد مما يجعل العمل في مقرر أشغال المعادن خطرا على الطالبة. ولهذا يرى الباحث أن النسبة المئوية التي حصل عليها مقرر أشغال المعادن في هذا المحور، تميل إلى عدم التوافق أكثر منها إلى التوافق.

بالنسبة لتوافق مقرر أشغال الصياغة والمينا مع سؤال المحور، وجدنا أن إجابات أفراد العينة تتراوح بين درجتي (٣٥.٠٠٪) و (٨.٣٪)، وهذا يدل على أن أكثرية أفراد العينة اختاروا عدم توافق هذا المقرر مع آرائهم. ولكن عندما ننظر إلى درجة " لا أعلم " نجد أنها عالية (٥٦.٧٪)، وربما يعزى السبب في ارتفاع هذه النسبة إلى عدم معرفة معظم أفراد العينة الكثير عن محتوى المقرر؛ حيث إنها تدرس في المستوى السابع الذي يمثله في هذه الدراسة (٢.٤٪) من مجموع أفراد العينة كما هو واضح في الجدول رقم ٦. أما إذا عدنا إلى الواقع، عبر سؤال بعض الطالبات والمعيدات بالقسم، نجد الكثير من الطالبات يتذمرن من هذا المقرر لعدة أسباب، منها: عدم توافر الأدوات، وأفران الحريق، والمواد الملونه، والمكان المناسب للأفران، الأمر الذي يجعل العمل في مقرر أشغال الصياغة صعبا جدا، إذ إنه لا يوجد إلا فرنان للمينا فقط وضعا في غرفة (حمام) إحدى المراسم، الأمر

الذي يجعل عملية التنفيذ صعبة وغير سليمة من الناحية الجسمية ؛ حيث إن عملية التزاحم على الأفران قد تؤدي إلى الحريق، أو ارتفاع درجة الحرارة التي لا تحبذها الطالبات. ولهذه الأسباب، يعود انخفاض نسبة توافق مقرر أشغال الصياغة مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة.

أفاد (٩٠,٢٪) من أفراد العينة، بأن مقرر النسيج يتوافق مع إمكانات وقدرات الطالبات الجسمية في برنامج التربية الفنية. وقد يعزى ارتفاع هذه النسبة لهذا المقرر إلى المجهود الجسمي الخفيف نسبيا، فهو لا يتطلب القيام بمجهود حركي كبير.

حصلت العبارة رقم (٤) التي تعنى بمقرر السجاد على درجة توافق (٦٨,٠٠٪) ودرجة عدم توافق (٦.٦٪) وهذا يدل على ارتياح الطالبات لهذا المقرر في برنامج التربية الفنية. ويعزى ذلك إلى أن الطالبة لا تحتاج إلى بذل مجهود جسمي كبير وذلك لخفة المشاريع المطلوبة، بالإضافة إلى أن طريقة التنفيذ لا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا، لكنها تحتاج إلى وقت طويل لإنهاء العمل.

أفاد ما نسبته (٥٠,٨٪) من أفراد العينة، مقابل (٣١٪) بأن مقرر أشغال الخشب يتوافق مع قدراتهن الجسمية. علما بأن الانطباع العام لدى كثير من الناس، هو أن أشغال الخشب تحتاج إلى مجهود جسمي كبير ثقيل وعمل مضن . ولكن، كما يشاهد من خلال المعرض السنوي لقسم التربية الفنية [٢٥، ص ٢١]، يتضح أن إنتاج أعمال الطالبات في مقرر الخشب من النوع الصغير والخفيف، وتستعمل فيه أنواع معينة من الخشب الخفيف في تنفيذ المشاريع الخشبية مقارنة بأعمال الطلاب التي تتسم بالخشونة، والضخامة، واختلاف نوعية الخشب المستعمل في تنفيذ الأعمال الفنية. وبما أن الطالبات يستعملن خشب (البلصة) الشبيه بخشب صناديق الشاي لتنفيذ المشاريع الفنية المطلوبة، اتضح من خلال العمل بهذا النوع من الخشب، أنه يسبب الحساسية والعطاس. هذا بالإضافة إلى أن

أعمال الخشب تتطلب مجهودا جسميا مضنيا، إذ إنها تتطلب من الطالبة تكرار حركة الصنفرة والقص عشرات المرات للوصول إلى الشكل المطلوب، مما يؤدي إلى الإحساس بآلام في المفاصل وعضلات الذراع والساعدين والأكتاف. أضف إلى ذلك أن الطالبة قد تحتاج إلى حمل العمل، وبقية أعمالها اليدوية، معها إلى المنزل وإعادته إلى المعمل وتكرار تلك العملية أربعة عشر أسبوعا.

حصل مقرر الحفر على نسبة موافقة (٥٧,٤٪) مقابل (٢٦,٢٪) من عدم الموافقة، وهذا يعني قبول الطالبات لهذا المقرر لأنه يتناسب مع قدراتهن الجسمية؛ حيث إن الطرق المستعملة في تنفيذ أعمال الطباعة على الورق قد لا تتطلب نفس المجهود الجسمي المبذول في تنفيذ أعمال الخشب، على سبيل المثال. وقد يعزى قرب النسبة المئوية من النصف عائد إلى أن بعض تقنيات الحفر تتطلب بعض المجهود الجسمي في الحفر اليدوي الخفيف على الخشب وقوالب اللاينو. وقد تظهر بعض المشكلات الخاصة بالسلامة مثل العمل بالأحماض الكيميائية الحارقة، وقد يجرحن أيديهن بسبب التعامل مع أدوات الحفر الحادة، مما يسبب تحاشي العمل بهذه الأدوات. وقد يبرر ذلك نسبة التوافق البسيطة التي أظهرتها النتائج لهذا المقرر.

يتوافق مقرر طباعة المنسوجات مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة بنسبة (٨٥,٣٪) ولا يتفق بنسبة (١٠,٨٪) وهذه نسبة كبيرة مقارنة بمقرر الحفر الذي يشبهه في الكثير من النتائج، ولكن الفرق هنا أن مشاريع الطباعة قد لا تتطلب حفرا على الخشب، ولا تتطلب العمل بالأحماض الكيميائية الحارقة، التي قد تتخوف منها الطالبات. وتبعا لذلك جاء هذا المقرر مناسبا بشكل كبير لرأي الطالبات من الناحية الجسمية.

حصلت مقررات التشكيل الخزفي على نسبة (٩٢,٦٪) من التوافق مقابل (٤,٨٪) من عدم التوافق. ويدل ذلك على أن مقررات التشكيل الخزفي، بمختلف أنواعها، تتفق

مع الإمكانات والقدرات الجسمية للطالبة. ويعزى ذلك إلى طبيعة العمل مع الصلصال، فهو مادة لدنة لا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا في تحضيرها وتنفيذ الأعمال الفنية بها. بل نجد أن الطالبات يبدين مهارات فنية عالية في إنتاج أعمال خزفية رائعة تعتمد على أقل مجهود جسمي ممكن مثل عمل البلاطات الخزفية والقيشاني الملون في إنتاج أعمالهن الفنية المتطلبة في مقررات أشغال الخزف، والطلاءات الزجاجية، بالإضافة إلى التشكيل المجسم الذي يعتبر العمل فيه متعة حسية أكثر من كونه عناء جسميا.[٢٦، ص ١٤]

رأى أكثر من ثلاثة أرباع العينة (٧٩.٥٪) أن مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة يتفق مع إمكانات الطالبة الجسمية وقدراتها. ويرجع ذلك إلى طبيعة محتوى المقرر المرنة، التي تسمح بحرية اختيار المشاريع من مخلفات البيئة الصناعية التي توظف في المشاريع بعد قليل من التحوير والتشكيل الفني.

حصل مقرر التشكيل بالخامات البيئية على ما نسبته (٩٤.٢٪) من خيارات التوافق مع إمكانات الطالبات وقدراتهن؛ مما يدل على أن محتوى المقرر موجه نحو المشاريع التي لا تتطلب مجهودا جسميا كبيرا، ويتطلب العمل بالأدوات التي من الممكن تشغيلها بدون بذل مجهود جسمي كبير.

توافقت آراء الطالبات بنسبة (٩٢.٦٪) من أفراد العينة، على أن مقررات التصميم والزخرفة توافق قدراتهن الجسمية، مقابل (٤.١٪) ممن لم يوافقن على توافق المقررات مع القدرات والإمكانات الجسمية. وهذه النسبة المنخفضة لا تمثل واقع وحقيقة المجهود الجسمي المبذول في تلك المقررات.

حصلت مقررات الرسم والتصوير التشكيلي على أكبر نسبة في هذا المحور (٩٦.٨٪) مقابل(٢.٤٪) ممن لم يوافقن على توافق المقررات مع الإمكانات والقدرات

الجسمية. ويؤكد ذلك الاتجاه العام في معظم برامج التربية الفنية [٩، ١٧٠]. حيث إن الرسم أو التصوير التشكيلي لا يتطلب القيام به جهدا بدنيا كبيرا.

ذكرت غالبية أفراد العينة، أن مقرر أشغال الورق والجلود هو أحد المقررات التي تتفق مع إمكانات الطالبات وقدراتهن بنسبة (٩٤,٣٪) مقابل (٥,٧٪)، وهذا يدل على أن الطالبات لا يعانين جسميا في تنفيذ المشاريع الفنية التي تتعلق بأشغال الورق والجلود. ويعني ذلك بوضوح أن هذا المقرر من المقررات التي تجد قبولا كبيرا لدى الطالبات.

وإذا قارنا النسب المئوية التي حصلت عليها المقررات التي تتطلب مجهودا جسميا مرتفعا نسبيا، وهي: أشغال المعادن (٥٠,٤٪)، وأشغال الصياغة والمينا (٣٥٪)، وأشغال الخشب (٥٠,٨٪)، والحفر (٥٧,٤) بالمقررات ذات الجهد البدني المنخفض، وهي: النسيج (٩٠,٢٪)، والسجاد (٦٨٪)، وطباعة المنسوجات (٨٥,٥٪)، وأشغال الخزف (٩٢,٢٪)، والخامات المستهلكة، والخامات البيئية (٩٤,٢٪)، والتصميم والزخرفة (٩٢,٦٪)، والرسم والتصوير (٩٦,٨٪)، وأشغال الورق والجلود (٩٤,٣٪) يتبين لنا أن المجموعة الأخيرة تتفوق في نسبها على نسب المجموعة الأولى، مما يوحي بأن المجموعة الأخيرة أكثر مناسبة للطالبات من المجموعة الأولى مع ارتفاع نسبها التي قد تصل إلى (٥٧٪). وهذه إشارة إلى أن المقررات العملية التي تتطلب جهدا بدنيا كبيرا لا تتفق مع الإمكانات والقدرات الجسمية لطالبة التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

جدول رقم ١١. يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق المقررات العملية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	يتوافق مقرر أشغال المعادن مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	١١	٩,٠	٤٨	٣٩,٣	٢	١,٦	١٩	١٥,٦	٤٢	٣٤,٤
٢	يتوافق مقرر الصياغة والمينا مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٩	٧,٤	٢٢	١٨,٠	٦	٤,٩	١٥	١٢,٣	٧٠	٥٧,٤
٣	يتوافق مقرر النسيج مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤١	٣٣,٩	٧١	٥٨,٧	-	-	٥	٤,١	٤	٣,٣
٤	يتوافق مقرر السجاد مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٢٩	٢٣,٨	٥٩	٤٨,٤	-	-	٧	٥,٧	٢٧	٢٢,١
٥	يتوافق مقرر أشغال الخشب مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	١٢	١٠,٠	٤٥	٣٧,٥	٦	٥,٠	٢٩	٢٤,٢	٢٨	٢٣,٣
٦	يتوافق مقرر الحفر مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة	١٦	١٣,١	٤٦	٣٧,٧	٥	٤,١	٢٢	١٨,٠	٣٣	٢٧,٠
٧	يتوافق مقرر طباعة المنسوجات مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٣٩	٣١,٧	٦٠	٤٨,٨	٦	٩,٨	١٢	٩,٨	٦	٤,٩
٨	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤٣	٣٥,٥	٤٩	٤٠,٥	٢	١,٧	٨	٦,٦	١٩	١٥,٧
٩	يتوافق مقرر التشكيل بالخامات البيئية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٥١	٤١,١	٦٥	٥٢,٤	١	٠,٨	٧	٥,٦	-	-
١٠	يتوافق مقررات التشكيل الخزفي مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٣٠	٢٤,٨	٧٣	٦٠,٣	٣	٢,٥	٩	٧,٤	٦	٥,٠
١١	تتوافق مقررات التصميم والزخرفة مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤٩	٤٠,٥	٦٣	٥٢,١	٤	٣,٣	٢	١,٧	٣	٢,٥

تابع جدول رقم ١١.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١٢	تتوافق مقررات الرسم والتصوير التشكيلي مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٥٧	٤٦.٠	٦٣	٥٠.٨	٢	١.٦	١	٠.٨	١	٠.٨
١٣	يتوافق مقرر أشغال الورق والجلود مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.	٤٧	٣٧.٩	٦٥	٥٢.٤	٢	١.٦	١٠	٨.١	-	-

أفاد (٤٨.٣٪) من أفراد العينة أن مقرر أشغال المعادن يتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة، وهذه النسبة أقل من نصف العينة المختارة. وذلك مقابل (١٧.٢٪) من العينة لا توافق على ذلك. و (٣٤.٤٪) من أفراد العينة اختارت عدم العلم أو الحياد. وقد تدل النسب هنا على أن مقرر المعادن لا يتفق مع التنشئة الأسرية عندما نضع في الاعتبار أن مقرر أشغال المعادن يدرس في المستوى الخامس. وإذا نظرنا إلى تقسيم نسب المستويات، نجد أن مجموع نسب المستويات الخامس والسادس والسابع، وهن ذوات دراية كاملة بمحتوى هذا المقرر، نجدها (٤١.٢٪) وهذا يؤكد أن هذا المقرر لا يتوافق مع الأهداف المرجوة منه من حيث التنشئة والإعداد الأسري للطالبة. وقد يعود السبب في تدني نسبة توافق هذا المقرر إلى "احتقار العمل وخاصة اليدوي" [٦ ، ص ٤٨]، والنظرة الاجتماعية المتدنية إلى الحرفيين، بحكم أن ممارسة أعمال المعادن من الحرف اليدوية، وترتبط بتصنيع السيوف والسكاكين والخناجر وآنية الطعام. وقد تختلف نظرة المجتمع السعودي عن نظرة المجتمعات الغربية في موضوع صناعة المعادن؛ إذ ينظر إليها الناس في الغرب من زاوية أخرى، وهي صناعة السيارات والأجهزة والمعدات المعدنية

المتطورة، في حين ينظر إليها المجتمع السعودي على أنها حرفة يدوية تمارسها العمالة الوافدة. لذا فهي صنعة لا تشجع الأسر الحديثة أبناءها، وخاصة الإناث، على الاتجاه إليها وتمهنها، مما أصل في عقول الطالبات فكرة العزوف عن ممارسة الأنشطة التطبيقية ؛ لأنها مهن صعبة ولا تليق بمستواهن الاجتماعي، بالإضافة إلى توافر التعليم الحديث للمهن العلمية الحديثة كالطب والهندسة وغيرها [٢٧ ، ص١٢٣]، وبسبب الاتكالية على الآخرين في الأعمال اليدوية لاعتماد الأسر على العمالة الوافدة في الكثير من الأمور اليدوية تأثرت الفنون التطبيقية تبعا لذلك [٦ ، ص ١٣٤]، ولهذه الأسباب تظهر نتائج هذا البحث بشكلها الحالي المتمثل في تدني النسبة المئوية في توافق مقرر أشغال المعادن مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية.

أوضح ما نسبته (٢٥,٤٪) من أفراد العينة، أن مقرر الصياغة والمينا يتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية، مقابل (١٥,٢٪) ممن لا يتفقن مع ذلك، و (٥٧,٤٪) أفدن بعدم علمهن بأن هذا المقرر يتفق مع تنشئتهن الأسرية . وإذا نظرنا إلى متوسط النسب في الجدول رقم ٦ ، نجد أن مقرر الصياغة والمينا حصل على أقل متوسط حسابي بين المجموعة في هذا المحور(٣,٣٢٪) مقابل(٤,٥٣) وهي أعلى نسبة حصلت عليها مقررات الرسم والتصوير. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على عدم تناسب مقرر الصياغة والمينا مع الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية للطالبة ؛ وذلك للأسباب نفسها التي عرضت في مقرر أشغال المعادن حيث إن المقررين يتبعان مجالا واحدا.

أشارت النتائج إلى أن ما نسبته (٩٢,٦٪) مقابل (٤,١٪) من الطالبات يتفقن على أن مقرر النسيج يتفق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة في برنامج التربية الفنية. ويدل ذلك على تناسب محتوى المقرر مع الأوضاع الأسرية، مما يوثق علاقتهن بثقافة المجتمع السعودي ويوضح دور النسيج في الثقافة السعودية ؛ إذ ترتبط صناعة

النسيج بالمجتمع العربي في شبه الجزيرة العربية ارتباطاً وثيقاً منذ أن كانت القبائل العربية تعيش في الخيام والبادية. وكان نسج الملبوسات مفخرة لدى صحابيات الرسول صلى الله عليه وسلم. ، فعن سهل بن سعيد رضي الله عنه أن امرأة جاءت إلى رسول الله- صلى الله عليه وسلم- ببردة منسوجة فقالت: نسجتها لأكسوكها، فأخذها النبي- صلى الله عليه وسلم- محتاجاً إليها فخرج إلينا وإنها إزاره، فقال فلان: أكسنيها، ما أحسنها! فقال "نعم" فجلس النبي- صلى الله عليه وسلم- في المجلس ثم رجع فطواها ثم أرسل بها إليه. فقال له القوم: ما أحسنت! لبسها النبي- صلى الله عليه وسلم- محتاجاً إليها ثم سألته وعلمت أنه لا يرد سائلاً، فقال: إني والله ما سألته لألبسها، إنما سألته لتكون كفني. قال سهل: فكانت كفنه. رواه البخاري." [٢٨، ص٢٤٦] وهذا يدل على أن النسيج كان، ولا يزال، جزءاً لا يتجزأ من الحضارة العربية الإسلامية. وقد ساهمت المرأة في تطويره وافتخرت بممارسته. تقول رونا كرايتن [٢٩، ص١٢] عن حياكة (السدو)، وهو أحد منتوجات النسيج العربي:

> "يعتبر السدو من حرف البادية الأساسية التي تعبّر المرأة من خلاله عن موهبة يدوية فائقة. تبدأ الفتاة في مزاولة الحرفة منذ نعومة أظافرها وتعمل في مساعدة أمها في الغزل والصباغة وحياكة أجزاء بيت الشعر (الفلجان). وعند بلوغها سن السادسة عشرة غالبا ما تكون قد ألمت بحياكة أغلب النقوش ... يطلق على المرأة الماهرة في الحياكة ظفرة، أي فائزة، وكانت تحظى بكثير من الإعجاب والتقدير بين جماعتها".

وبهذا يمكننا الجزم بأن السجاد من الأنشطة الفنية التي تحظى بدعم اجتماعي وأسري في المجتمعات العربية، إذ كانت تقوم فيه المرأة بالدور الأساسي، ويعتبر من أدوار المرأة الأساسية بجانب تنشئة الأطفال وتربيتهم، مع انخفاض نسبة دور المرأة في المجالين في

السنوات الأخيرة [٦ ، ص ص ١٢٧-١٣١]. وتبعا لذلك فقد جاءت الدراسة في هذا المحور مطابقة للتنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة.

أفاد ما نسبته (٧٢,٢٪) مقابل (٥,٧٪) بجدوى مقرر السجاد مع إعدادهن الأسري والأوضاع الاجتماعية. وتعد هذه النسبة جيدة بالنسبة لمقرر السجاد الذي ترى الأكثرية بأنه مقرر ذو فائدة اجتماعية ذات قيمة ثقافية ؛ وذلك للأسباب التي ذكرت في نتائج مقرر النسيج لارتباطهما بمجال واحد، وهو مجال أشغال النسيج والسجاد.

أوضح أقل من نصف العينة (٤٧,٥٪) من أفراد العينة، أن مقرر أشغال الخشب يتفق مع تنشئتهن الأسرية وأوضاعهن الاجتماعية. وهذه نسبة منخفضة، ويعني ذلك أن مقرر أشغال الخشب لا يتفق مع ما يتصوره أفراد العينة صالحاً أسرياً واجتماعياً ؛ إذ ارتبط العمل في أشغال الخشب والنجارة بالحرف التي يمارسها الرجال في المجتمع السعودي لصعوبة تقنياتها وخروجها عن نطاق العمل المنزلي. يقول الميمان [٣٠، ص١٢]، عن حرفة النجارة :

> "هذه الحرفة تستخرج موادها من خشب الأثل وجذوع النخيل وبعض الأخشاب المستوردة. والأدوات التي يستخدمها النجار هي المطرقة والقدوم والمنشار- ويقوم النجار بصناعة العديد من الأشكال الخشبية حيث يتفنن الحرفي بإتقانها وإبداعها، ويقوم بواسطة هذه المواد وتلك الأدوات بصناعة الأبواب الخشبية للبيوت الشعبية والمصاريع وأبواب النوافذ وأسقف المنازل، كما يضع بعض الأدوات للألعاب الشعبية مثل العجية والمغزل والبعة".

نستشف من دراسة الميمان أن أعمال النجارة كانت تتطلب جهداً بدنياً كبيرا في التصنيع والتركيب خارج نطاق المنزل، الشيء الذي يجعل الوضع غير مناسب لعمل المرأة في هذا المجال. ويأتي تبعا لذلك دور التنشئة الأسرية للمرأة في مزاولة أعمال الخشب، إذ

يتبع ذلك الفهم السائد عن هذا المجال الذي يصنف أعمال النجارة على أنها أعمال يمارسها الرجال على نقيض ما جاء في مجال النسيج والسجاد. أما بالنسبة لإنتاج الأعمال الفنية الخشبية فهو يتبع نفس المنظور الاجتماعي لحرفة النجارة مع بعده عن الحرفة وانتمائه إلى الفن وإدخال التقنيات الحديثة إليه. فهو في نظر الطلاب والطالبات (نجارة). ولهذا جاءت نتائج الدراسة بعدم توافق مقرر أشغال الخشب مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

حصل مقرر الحفر على نسبة (٥٠,٨٪) توافق، مقابل (٢٢,٣٪) عدم توافق، وما نسبته (٢٧٪) ممن لا يعلم من أفراد العينة. ومن هذه النسب نلاحظ أن نسبة التوافق زادت على النصف بنقاط جزئية طفيفة. وهذا يعني أن هذا المقرر لا يحظى برضا تام عن محتواه النظري والعملي بالشكل المطلوب أو المرجو منه، وهو بهذا يقرب إلى أن يكون غير مناسب للتنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة. وقد حصل على متوسط حسابي قدره (٣,٢٣) وهو يقترب في متوسطه الحسابي من أقل عبارة في هذا المحور. وقد يعود السبب في تدني نسبة التوافق هنا إلى أن هذا المقرر يتم تدريسه بالطرق التقليدية التي يستعملها الفنانون وليست تلك التي يستعملها مدرسو التربية الفنية. حيث إنه في تنفيذ أعمال الحفر التقليدية يقوم الفنان بتنفيذ أعماله بطرق فنية صعبة تتطلب جهدا بدنيا في الحفر على النحاس أو الخشب أو اللاينو، ويلونها بأصباغ مائية أو زيتية خاصة، وتستعمل فيها بعض المواد الكيميائية الحارقة، ويتم تنظيف القوالب بالتربنتاين أو الكيروسين. وعادة ما تنتج هذه المواد روائح كريهة، بالإضافة إلى أن عملية الطباعة وتنظيف القوالب تتسبب في اتساخ ملابس الفنان وأظافره ويديه، حتى في حالات الحرص الوقائي الكبير من الأوساخ. وبالإضافة إلى ما ذكر، فإن العمل في أعمال الحفر يكلف الفنان الكثير من المال نتيجة لغلاء خاماته، وندرتها، وكثرة المحاولات غير الموفقة

التي يقوم بها إلى أن يصل إلى الطبعة الناجحة. ولهـذه الأسباب، رأت الطالبات أن مقرر الحفر مكلف ماديا، ويصعب على الطالبة الحفاظ على نظافة يديها وثيابها من خلال العمل فيه، وتتدنى فيه عوامل السلامة.

أشار معظم أفراد العينة (٨٠,٥٪) إلى أن مقرر طباعة المنسوجات يتفق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة. وهذا يدل على قدرة هذا المقرر على الاندماج، من حيث محتواه ومعلماته، مع المجتمع، ويلبي حاجات الطالبة السعودية في ربط طباعة المنسوجات بثقافتها السعودية. ومن الملاحظ على نتائج هذا المقرر، أنها تخدم الطالبة من الناحية الشخصية؛ إذ تقوم بعض الطالبات بتنفيذ بعض التقنيات على الملابس مثل التنانير والبلوزات التي يرتدينها في البيت وخارجه، ويتفاخرن بإنتاجهن في هذا المجال. وتشهد حصص التربية الميدانية إقبالا كبيرا، في مدارس التعليم العام، من قبل الطالبات المتدربات على تدريس تقنيات طباعة المنسوجات لسهولتها ونفعها المباشر للتلميذات عندما يتعلمن عمل المفارش والبلايز والتنانير وطباعة الشاشة الحريرية على الملابس بشكل عام. ومن الممكن أن يوفر هذا المقرر للطالبة مصدرا لدخل إضافي يساعدها على تحمل التكاليف الإضافية التي تتطلبها بعض المقررات الأخرى إذا ما استطاعت تسويق أعمالها الفنية في هذا المجال. ولذلك عكست نتائج هذه الدراسة مدى تقبل الطالبات لهذا المقرر من ناحية التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية.

يتوافق مقرر التشكيل بالخامات المستهلكة مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لدى الطالبات بنسبة (٧٦٪) ويوضح ذلك أن هذا المقرر يلبي حاجات الطالبة في اكتساب الخبرات الفنية والاجتماعية من حيث إعدادها معلمة للتربية الفنية، في

المدارس العامة، وكيفية الاستفادة من بقايا الخامات بأنواعها، وتوظيفها في أعمال فنية تعود عليها بالفائدة فنيا وثقافيا واجتماعيا.

ذكر ما نسبته (٩٣,٥٪) من أفراد العينة، أن مقرر الخامات البيئية يتفق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية لطالبة التربية الفنية. و يدل ذلك على مدى وعي الطالبة بدور هذا المقرر في مجتمعها، ومدى الاستفادة منه، ويعلمها الحفاظ على البيئة وتوظيف مفردات البيئة المختلفة فيما يعود عليها بالنفع الفني والاقتصادي والثقافي. والجدير بالذكر أن هذا المقرر هو أحد مقررين حصلا على نسبة (صفر٪) من العينة في خانة (لا أعلم). ويوضح ذلك وعي جميع أفراد العينة بأهمية هذا المقرر، وهذا شيء مطلوب لإنجاح العملية التعليمية.

حصلت مجموعة مقررات الرسم والتصوير التشكيلي على أعلى نسبة مئوية من حيث التوافق (٩٦,٨٪)، وهي نسبة تشابه نسبة هذا المقرر في المحور الأول. وهو بهذه النسبة المرتفعة قد وصل إلى متوسط حسابي قدره (٤,٣٩) ويعني ذلك ارتفاع مدى الرضا عن جميع جوانب هذه المقررات. ومن أسباب الرضا المعروفة عن هذه المقررات أنها لا تكلف أسر الطالبات مبالغ كثيرة في توفير خاماتها، ولا تتسبب للطالبة في الحرج من أسرتها بما تبعثه من روائح كريهة في المنزل كما يحدث في أعمال الحفر مثلا. وفي هذا المحور، نجد أن توافق هذه المقررات يدعم الفكرة التي تقول بأن الرسم والتصوير التشكيلي مقرران أساسيان في برامج التربية الفنية [٩، ص ١٧٠].

ذكرت مجموعة كبيرة نسبتها (٩٠,٣٪) من أفراد العينة، مقابل (٩,٧٪) أن مقرر أشغال الورق والجلود يتوافق مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة بقسم التربية الفنية. وقد يعود ذلك لمدى ملاءمة المقرر ومحتواه العملي والنظري لثقافة الطالبة،

ومدى قدرتها على توظيف هذا المقرر في حياتها العملية والاجتماعية والأسرية. وقد يعود رضا الطالبات عن هذا المقرر إلى ما يدرس فيه من تمارين فنية ؛ إذ تتعلم الطالبة الكثير من الخبرات الفنية التي تساعدها على عملية التدريس من قص أشكال من الورق كوسائل تعليمية ، وتتعلم عمليات صنع الصناديق الورقية لحفظ المجوهرات أو الهدايا ، وتتعلم في الجلود كيفية صنع الحقائب اليدوية ، والمعاطف الجلدية ، واللوحات الفنية الرائعة التي تدمج فيها الطالبة خامة الجلد مع خامات أخرى تستطيع تزيين منزلها به. وهذا لا يعكس اتجاه القسم في حذف المقرر في خطته المستقبلية للبنات مقارنة بالبنين. إذ تعكس هذه الدراسة مدى ارتباط هذا المقرر بفائدة الطالبة المباشرة ومدى توافقها مع التنشئة الأسرية والاجتماعية.

إذا نظرنا إلى النسب المئوية للمقررات التي صبغت اجتماعيا بطابع الحرف ، والتي تلاقي فيها الطالبة صعوبة في التنفيذ وعدم قبول العائلة والمجتمع لها ، لأسباب ذكرت مسبقا ، في سياق الحديث عنها ، نجدها هي نفس المقررات التي حصلت على نسب مئوية متدنية في محور الإمكانات والقدرات الجسمية. وقد حصلت هذه المقررات ، في محور توافق المقررات العملية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية ، على النسب التالية : مقرر أشغال المعادن (٤٨,٣٪) ، ومقرر أشغال الصياغة (٢٥,٤٪) ، ومقرر أشغال الخشب (٤٧,٥٪) ، ومقرر الحفر (٥٠,٨٪). يتبين لنا أن هذه المقررات لا تتناسب مع الطبيعة الاجتماعية لطالبة التربية الفنية في هذا المجتمع ، وتعاني فيها من مشكلات مع الأسرة. لذلك لا تتوافق نتائج هذا المحور مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية.

جدول رقم ١٢. يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق المقررات العملية مع القدرة على الإعداد للتنفيذ من ناحية حرية التحرك والمواصلات وإحضار الخامات والأدوات لطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	من الممكن توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ أشغال المعادن بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٦	٥.٠	٤٤	٣٦,٤	١٤	١١,٦	٢١	١٧,٤	٣٦	٢٩,٨
٢	من الممكن توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ أشغال الصياغة والمينا بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	١	٠,٨	٢١	١٧,٢	١٦	١٣,١	١٩	١٥,٦	٦٥	٥٣,٣
٣	من الممكن توفير الخامات والأدوات لمقرر النسيج بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٣٧	٣٠,٦	٧٢	٥٩,٥	٥	٣.٣	٤	٣.٣	٣	٢,٥
٤	من الممكن توفير الخامات والأدوات لمقرر السجاد بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٢٦	٢١,٥	٦١	٥٠,٤	٥	٢,٥	٣	٢,٥	٢٦	٢١,٥
٥	من الممكن توفير الخامات والأدوات لأشغال الخشب بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٩	٧,٤	٥٢	٤٣,٠	١٣	١٠,٧	١٩	١٥,٧	٢٨	٢٣,١
٦	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر الحفر بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها.	١١	٩,١	٤٢	٣٤,٧	١١	٩,١	٢٠	١٦,٥	٣٧	٣,٦
٧	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر طباعة المنسوجات بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها.	١٥	١٢,١	٥٢	٤١,٩	٢٧	٢١,٨	٢٣	١٨,٥	٧	٥,٦

تابع جدول رقم ١٢.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٨	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقررات التشكيل الخزفي بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٢٣	١٨,٩	٦٩	٥٦,٦	٦	٤,٩	٢٢	١٨,٠	٢	١,٦
٩	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالتشكيل بالخامات المستهلكة بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٤٢	٣٤,٧	٥٤	٤٤,٦	١	٠,٨	٦	٥,٠	١٨	١٤,٩
١٠	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالتشكيل بالخامات البيئية بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٤٨	٣٨,٧	٦٥	٥٢,٤	٤	٣,٢	٦	٤,٨	١	٠,٨
١١	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالتصميم والزخرفة بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٥١	٤٢,١	٦٠	٤٩,٦	٢	١,٧	٣	٢,٥	٥	٤,١
١٢	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بالرسم والتصوير التشكيلي بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	٤٦	٣٧,١	٦٧	٥٤,٠	٢	١,٦	٨	٦,٥	١	٠,٨
١٣	من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بأشغال الورق والجلود بيسر وسهولة وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها .	١٩	١٥,٣	٥٧	٤٦,٠	١٧	١٣,٧	٢٩	٢٣,٤	٢	١,٦

أفاد (٤١,٤٪) من أفراد العينة ، أنه من الممكن توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ أشغال المعادن بيسر وسهولة ، وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها. هذا مقابل (٢٨٪) ممن لم يوافقن على توافر هذا العامل. وهذه النسبة لا تدل على توافق رأي الطالبات مع الإعداد والتنفيذ لهذا المقرر. وإن نسبة التوافر هنا تعدّ منخفضة من حيث قبول الطالبات

لمحتوى المقرر ومتطلباته. مما يعزز ما ذهب إليه الباحث، من أن خامات هذا المقرر وأدواته لا يمكن الحصول عليها بيسر وسهولة ؛ إذ تحتاج الطالبة إلى الذهاب إلى المنطقة الصناعية لجلب تلك الخامات والأدوات، وقد يتعذر عليها ذلك لعدم توافر الوقت المناسب لذلك، وقد يتحرج بعضهن من التعامل مع أصحاب الحرف الصناعية في المنطقة الصناعية، وقد يتعرض بعضهن إلى مشكلات شخصية حيث تكتظ المنطقة الصناعية بالرجال الأجانب، وفي كثير من الأوقات لا تجد الطالبة من يقوم بخدمتها في هذه المهمة من أفراد عائلتها. من جانب آخر، لاحظ الباحث ارتفاع أسعار خامات مقرر أشغال المعادن من النحاس الأصفر، والأسلاك المعدنية، ومواد اللحام والتلميع وغيرها من المواد الأساسية، مما يجعل الوفاء بمتطلبات المقرر عبئا كبيرا على الطالبة وأسرتها، وقد يؤدي إلى نتائج سلبية غير متوقعة. ولهذا جاءت نتائج هذا المقرر مشيرة إلى عدم توافقها مع محور إمكانية توفير الخامات والأدوات الخاصة بأشغال المعادن بيسر وسهولة واستطاعة الطالبة توفيرها بنفسها.

رأى (١٨٪) مقابل (٢٨,٧٪) من أفراد العينة توافق مقرر أشغال الصياغة والمينا مع القدرة على الإعداد للتنفيذ من حيث حرية الحركة والمواصلات وإحضار الخامات والأدوات. ويدل ذلك على أن الطالبات يعانين من توفير الخامات والأدوات المطلوبة لتنفيذ متطلبات المقرر. وكما ذكر الباحث سابقا، فإن عدم توافر أفران المينا في القسم بشكل كاف، أدى إلى عدم قدرة الطالبات على إنهاء أعمالهن داخل معامل القسم، الشيء الذي دفع بعضهن إلى شراء أفران المينا أو تسليم أعمالهن لبعض مصانع الخزف للقيام بما يطلب من الطالبات القيام به، ولكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات المقرر. وبالإضافة إلى ذلك فإن خامات المشاريع المطلوبة في هذا المقرر تتطلب من الطالبة البحث في الأسواق عن خامات للترصيع والسبك مما يجعل الأمر أكثر صعوبة. ويتضح هنا أن

أفراد العينة يعانين من التعامل مع هذا المقرر في المحاور الثلاثة التي تم تحليلها ومناقشتها، الشيء الذي يتطلب نوعا من الانتباه والتحقق من طبيعة المقرر.

أشار ما نسبته (٥٠,٤٪) من أفراد العينة إلى توافق القدرة على توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر أشغال الخشب، وأن من الممكن للطالبة توفيرها بنفسها. نلاحظ أن نسبة التوافر في هذا المقرر تشير إلى النصف تقريبا؛ وهذا يدل على أن أكثر من نصف العينة من الطالبات متأكدات من قدرتهن على توفير متطلبات المقرر، مع أن الانطباع العام، للحصول على الخامات والأدوات، قد يتطلب من الطالبة الحصول عليها من المناطق الصناعية ومستودعات الأخشاب. قد يكون ذلك صحيحا، ولكن نلفت الانتباه هنا إلى أن محتوى مقرر أشغال الخشب، في قسم البنات، يتبع المشاريع الصغيرة والخفيفة التي تستعمل فيها العدد والأدوات الصغيرة والخامات الموجودة في المكتبات التي توفر أخشاب البلصة والقطع الخشبية الصغيرة التي تجعل الوضع أسهل للطالبة من حيث الوصول إليها وشراؤها لتنفيذ العمل بها. ومع هذا، فإن الطالبات يعانين حمل تلك المشاريع الكبيرة الحجم التي قد تسبب لهن نوعا من الضيق في الحركة داخل القسم والحرم الجامعي، حيث لوحظ أن بعضهن يحضر عربة لحمل الأعمال الخشبية للانتقال من المعامل الفنية إلى غرف الدراسة النظرية ومقررات الإعداد العام بالجامعة، ومن ثم إلى السيارة التي تقلهن إلى منازلهن، وهذا على النقيض مما تحظى به بقية زميلاتهن في الأقسام الأخرى من حرية الحركة داخل الحرم الجامعي وخارجه. ولهذه الأسباب قد يعزى قرب نسبة التوافق في هذا المقرر من النسب المنخفضة.

ذكر ما نسبته (٤٣,٨٪) من أفراد العينة، أنه من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر الحفر. وتعد هذه النسبة منخفضة في آراء أفراد العينة. وقد يدل ذلك على أن الطالبات غير قادرات على توفير ما يحتاج إليه المقرر من أدوات مثل: ضاغطات الطباعة

Pirnting Press، والأحماض، والألوان الخاصة بالطباعة الزيتية على الورق. وهذا صحيح، بدليل أن الباحث قد سبق له تدريس مقرر الحفر الذي يجد الطلبة فيه فعلا بعض الصعوبات في توفير الخامات والأدوات؛ لأنها - ببساطة - غير متوافرة ويصعب الحصول عليها بسهولة.

فيما يتعلق بتوفير خامات مقرر طباعة المنسوجات وأدواتها، ومدى توافقها مع قدرة الطالبة على توفيرها، أشارت الإحصائية إلى توافر ما نسبته(٥٤٪) وهي نسبة أعلى بقليل من الوسط، وتعد هذه النسبة مقبولة، ولكن ليست بالدرجة المطلوبة، وهذا يدل على أنه من الممكن توفير ما هو مطلوب لهذا المقرر، ولكن يحتاج ذلك إلى مجهود أكبر. وإذا قارنا توافر خامات وأدوات مقرري الطباعة والحفر، نجد أنها من الخامات التي يصعب توافرها. ولكن طبيعة مقرر طباعة المنسوجات، يختلف شيئا ما عن طبيعة مقرر الحفر؛ إذ تستخدم فيها خامة القماش كسطح يطبع عليه، وتختلف تبعا لذلك الخامات والأدوات. ففي طباعة المنسوجات، على سبيل المثال، لا يحتاج المستخدم إلى الآلات المعقدة، مع وجودها، ومن الممكن توفير أدوات بدائية بديلة لها. هذا بالإضافة إلى أن طباعة المنسوجات تحتوي على طرائق كثيرة مبسطة من الممكن تعليمها للطالبات، وتجد بدورها إقبالا كبيرا من التلميذات في مراحل التعليم العام التي تتدرب طالبات قسم التربية الفنية بالجامعة للعمل فيها. وهذا قد يسهل الأمر فيما يتعلق بتوفير الخامات والأدوات للطالبات. ومع هذا، فإن النسبة قريبة من عدم التوافق مما يدل على وجود بعض المشكلات المتعلقة بالتجهيز لهذا المقرر.

أوضح ما نسبته (٩٠،١٪) من أفراد العينة، بأنه من الممكن توفير الخامات والأدوات لمقرر النسيج بيسر وسهولة، وتستطيع الطالبة توفيرها بنفسها. وفي ذلك الكثير من الصحة؛ حيث إن معظم محلات بيع الأدوات المدرسية توفر- وبشكل مكتمل تقريبا -

جميع متطلبات هذا المقرر. وتستطيع الطالبة الذهاب إلى أقرب مكتبة قرطاسية لتحصل على ما تريد من خامات وأدوات بخلاف، على سبيل المثال، واقع متطلبات مقررات أشغال المعادن والخشب، التي تتطلب الذهاب إلى المناطق الصناعية للحصول على متطلباتها، الشيء الذي يجعل هذه المهمة شاقة على كثير من الطالبات.

ذكر ما نسبته (٧١,٩٪) من أفراد العينة، أنه من الممكن توفير الخامات والأدوات الخاصة بمقرر السجاد؛ وذلك للأسباب التي ذكرت في الفقرة الخاصة بمقرر النسيج؛ حيث إن خاماتها وأدواتها متشابهة تقريبا، إلا أن مقرر السجاد يتطلب بعض الأدوات التي من الصعب تبسيطها للتلاميذ في المدارس العامة؛ الشيء الذي يجعل نسبة توافر مقرر السجاد أقل من نسبة توافر مقرر النسيج مع قرب طبيعتيهما.

أفاد ما نسبته (٧٥,٥٪) من أفراد العينة، بأنه بالإمكان توفير خامات وأدوات مقررات الخزف. وهي نسبة تمثل أكثر من ثلاثة أرباع العينة، وهي تشير إلى قدرة الطالبة على التعامل مع متطلبات المقرر بسهولة. وقد يدل ذلك على أن مقررات الخزف تجد من يوفر متطلباتها للطلبة في المنطقة المحيطة بالجامعة، وتستطيع الطالبات الاستعانة بهم في توفير احتياجات هذه المقررات. وهذا صحيح، حيث إنه توجد شركات تجارية قادرة على توفير معظم الأدوات والآلات المطلوبة وحتى بعض الخدمات التنفيذية التي يرى الباحث أنها- في مجملها- لا تخدم العملية التربوية والتعليمية.

حصل مقرر الخامات المستهلكة على ما نسبته (٧٩,٣٪) درجة توافر بين أفراد العينة في مدى إمكانية توفير الخامات والأدوات من قبل الطالبة. ويدل ذلك على أن محتوى المقرر يتمتع بمرونة جيدة في متطلبات خاماته وأدواته؛ إذ تستعمل الطالبات ما يتوافر لديهن من خامات مستهلكة في المنزل لتكوين أعمال فنية جيدة، والتدريب على استعمال النفايات الصالحة في المشاريع الفنية.

رأى ما نسبته (٩١,١٪) من أفراد العينة توافر إمكانية الإعداد لتنفيذ مشاريع مقرر التشكيل بالخامات البيئية لدى الطالبات. ويدل ذلك على قدرة الطالبة على تفهم ما هو مطلوب من محتوى هذا المقرر، وتستطيع الطالبة تبعا لذلك توفير الخامات من بيئتها بطرق ميسرة حيث تستعمل الكثير من الطالبات مصادر البيئة في التشكيل الفني الذي قد يكون متوافرا دون عناء كبير من قبل الطالبة.

أشارت الإحصائية الحالية إلى أن (٩١,٧٪) من أفراد العينة ترى القدرة على توفير الخامات والأدوات لمقررات التصميم والزخرفة؛ وهذا يعود إلى توافر هذه المتطلبات في المكتبات والمراسم التجارية الموجودة بالمجتمع المحيط بالجامعة.

وحصلت مقررات الرسم والتشكيل على نسبة (٩١,١٪) من أفراد العينة. وهي تشير إلى توافر القدرة والإمكانات في مدى توفير خامات وأدوات تلك المقررات؛ وذلك يدل على سهولة الأمر لطالبات القسم.

فيما يتعلق بمقرر أشغال الورق والجلود، فقد حصل على نسبة (٦١,٣٪) من أفراد العينة. وهذا يدل على توافر القدرة على الإعداد للتنفيذ بحرية محدودة. ويعزى تدني نسبة القدرة هنا، مقارنة بمقررات الرسم والتصوير التشكيلي، إلى صعوبة الحصول على بعض الخامات، كالجلود الطبيعية التي يتطلب الحصول عليها الذهاب إلى أماكن متخصصة قد تبعد إلى حد ما عن أماكن إقامة بعض الطالبات، ولكن توافر ما نسبته (٦١,٣٪) تعد نسبة مناسبة لهذا المقرر.

وإذا نظرنا إلى المقررات التي تدنت نسبتها المئوية في هذا المحور عن النسب المقبولة، نجدها مقررات تحتاج إلى البحث عن الخامات المتخصصة وغير الموجودة في محيط سكن الطالبة أو محيط الجامعة، هذا بالإضافة إلى ارتفاع تكلفتها المادية مما يجعل من الصعب عليها توفيرها. وكانت نتيجة ذلك تدني النسب في المقررات التالية: مقرر أشغال المعادن

(٤١,٤٪)، ومقرر أشغال الصياغة والمينا (١٨٪)، ومقرر الحفر (٤٣,٨٪). وقربت النسب المئوية إلى عدم التوافق مع آراء الطالبات في مقرر أشغال الخشب (٥٠,٤٪)، ومقرر طباعة المنسوجات (٥٤٪).

جدول رقم ١٣. يبين حساب التكرار والنسب المئوية لمدى توافق العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
١	تتوافر بالقسم الوسائل التعليمية التي تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية مثل: (الوسائل التفاعلية Interactive Medium).	١	٠,٨	١٢	٩,٨	١٨	١٤,٦	٤٦	٣٧,٤	٤٦	٣٧,٤
٢	تتوافر بالقسم المادة العلمية خلال دوريات ومذكرات تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية.	٣	٢,٥	٣٧	٣١,١	١١	٩,٢	٤٠	٣٣,٦	٢٨	٢٣,٥
٣	تتوافر بالقسم والمجتمع صالات العرض المناسبة التي تساعد الطالبة على العرض والاستفادة من المقررات العملية.	٨	٦,٦	٣٢	٢٦,٤	٦	٥,٠	٣٨	٣١,٤	٣٧	٣٠,٦
٤	تتوافر بالقسم المعدات الكافية لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية.	٢	١,٦	١٢	٩,٨	٤	٣,٣	٥٠	٤١,٠	٥٤	٤٤,٣
٥	تتوافر بالقسم المراسم الفنية الملائمة التي تساعد الطالبة على إنتاج الأعمال الفنية المتطلبة للمقررات العملية.	٢	١,٦	١٧	١٣,٧	٤	٣,٢	٤٤	٣٥,٥	٥٧	٤٦,٠
٦	يتوافر بالقسم الكفاءات التدريبية من أستاذات وفنيات ومعيدات لتدريس المقررات العملية.	٢٥	٢٠,٣	٧٣	٥٩,٣	٢	١,٦	١٣	١٠,٦	١٠	٨,١
٧	يتوافر بالقسم مرشدات وموجهات من أعضاء هيئة التدريس لتستطيع الطالبة السير في الدراسة بسهولة.	١٤	١١,٥	٤٩	٤٠,٢	٧	٥,٧	٣١	٢٥,٤	٢١	١٧,٢

تابع جدول رقم ١٣.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أعلم	
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
٨	يتوافر بالمجمع حقول للتطبيق العملي من مدارس ومؤسسات فنية تعليمية لتتدرب فيها الطالبات.	٢٠	١٦,١	٣٧	٢٩,٨	١٨	١٤,٥	٢٧	٢١,٨	٢٢	١٧,٧
٩	يتوافر بالقسم الفرص الكافية للزيارات الميدانية للفنانات والمصانع والمؤسسات الفنية.	٥	٤,٠	١٨	١٤,٥	١٥	٢١,١	٤١	٣٣,١	٤٥	٣٦,٣
١٠	يتوافر بالقسم جمعية طلابية تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية.	٣	٢,٤	١٤	١١,٣	٢١	١٦,٩	٣٧	٢٩,٨	٤٩	٣٩,٥

فيما يختص بتوافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية رأى ما نسبته (١٠,٦٪) من أفراد العينة توافر الوسائل التعليمية التي تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية مثل: الوسائل التفاعلية، فيما رأى ما نسبته (٧٤,٨٪) عدم توافرها. بينما رأى (١٤,٦٪) من أفراد العينة أنهن لا يعلمن. وفي جميع النسب، نجد أن توافر هذا الجانب من العوامل الفنية المساعدة، متدن بشكل كبير، وحصل على متوسط حسابي بين المجموعة (١,٩٩)، وهذا متوسط متدن جدا. وقد يعود السبب في تدني هذه النسبة، وعدم توافر هذا العامل في العملية التعليمية لدى طالبات القسم في جميع المقررات العملية، إلى عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل: الكمبيوتر، ووسائل العرض التفاعلية المختلفة، أو عدم استعمال أعضاء هيئة التدريس لوسائل التعليم والاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس. وهذا يتفق مع ما أظهرته دراسات سابقة مثل دراسة متولي [٢٢]، ودراسة البكر [٢٤].

تتوافر بالقسم المادة العلمية خلال دوريات ومذكرات تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية بنسبة (٣٣,٦٪) مقابل (٥٧٪). وهذه النسبة منخفضة جدا، وتعني عدم توافر هذا العامل في هذا المحور؛ الشيء الذي يدعو إلى التساؤل عن الجزء النظري في المقررات العملية. والجدير بالذكر أنه لا توجد أية دورية في الفن التشكيلي تعنى بتقنيات العمليات الفنية ولا حتى بالتربية الفنية بالمملكة؛ مما يجعل الأمر أكثر صعوبة لدى الطلبة في مجال الفنون والتربية الفنية في هذا الوطن.

فيما يتعلق بتوافر المعدات الكافية لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية، فقد حصلت على نسبة (١١,٤٪) من التوافر، مقابل ما نسبته (٨٥,٣٪). ويشير المتوسط الحسابي إلى عدم توافر هذه المعدات بمقدار (١,٨٤) وهو أدني متوسط حسابي في هذه المجموعة، بل في هذه الدراسة بأكملها. وقد تعزى الأسباب في تدني المتوسط الحسابي لهذا العامل إلى عوامل متعددة، نذكر منها؛ أولا: عدم وجود الميزانية الكافية لقسم التربية الفنية لتوفير المعدات والأدوات، ثانيا: قبول أعداد كبيرة من الطالبات في القسم، أكبر بكثير مما هو متوقع؛ ولذلك تقل الأدوات والمعدات اللازمة، وثالثا: قد تكون أسعار المعدات والأدوات المطلوبة للمقررات العملية المتطلبة لبرنامج قسم التربية الفنية باهظة الثمن، الشيء الذي يجعل الميزانية المتوافرة عاجزة عن الوفاء بالمطلوب. ولكن المعدات والأدوات تتزايد في هذا القسم من فصل دراسي إلى آخر، مما يبعث الثقة في نفوس الطالبات والمدرسين بأنه سوف يكون هناك الكم الكافي منها في وقت قريب. وقد لوحظ هذا من قبل البكر [٢٤] التي قامت بدراستها في نفس الجامعة وفي فترة زمنية متقاربة مع الدراسة الحالية.

أفاد ما نسبته (١٥,٣٪) من أفراد العينة، أنه تتوافر بالقسم المراسم الفنية الملائمة التي تساعد الطالبة على إنجاح الأعمال الفنية المتطلبة للمقررات العملية . وذلك مقابل ما

نسبته (٨١,٥٪) ممن رأين عدم توافر هذا العامل. والجدير بالذكر أنه عندما وزعت هذه الاستبانة في عام ١٤٢٠/١٤٢١هـ، لم يكن يتوافر بالقسم إلا عدد قليل من المراسم الفنية. وقد تحسن الوضع الآن بعد أن انتقلت المراسم إلى مبنى آخر، وأصبحت المراسم أوسع، وازداد عددها، مما يشير إلى أن القسم كان مدركا لهذه المشكلة وسعى إلى تحسين الأوضاع من هذه الزاوية. ولهذا السبب، نرى أن هذه الإحصائية قد تكون غير مطابقة للوضع الحالي، ولكنها كانت صحيحة إبان توزيع الاستبانة.

تشير الإحصائية إلى أن أكبر متوسط حسابي- ضمن هذا المحور- حاز عليه العامل الذي يفيد بتوافر الكفاءات التدريبية من أستاذات وفنيات ومعيدات لتدريس المقررات العملية. وكان المتوسط الحسابي (٣,٧٣) وكانت نسبة التوافر (٦١,٣٪) مقابل (١٨,٧٪). ولكن نلاحظ أنه عندما وزعت الاستبانة، كان عدد الكوادر التدريسية والفنية أكبر بكثير من عددهن في الوقت الحالي؛ إذ ألغي عقد ثلاث عضوات هيئة تدريس، وعينت معيدة إضافية ليصبح عدد المعيدات بالقسم أربع معيدات. والجدير بالذكر، أن ثلاثا من معيدات القسم متفرغات حاليا للدراسات العليا ولا يقمن بتدريس أي مقرر. هذا ويقوم القسم بالاستعانة ببعض عضوات هيئة التدريس من الرئاسة العامة لتعليم البنات، والكثيرات من حديثات التخرج من القسم . وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن القسم غير قادر على التحكم في ضبط عامل توافر عضوات هيئة التدريس، واستقطاب العدد المناسب منهن ليقمن بالعمل على إنجاح العملية التعليمية. ومع هذا فإن الباحث يرى أن هذا العامل متوافر، ولكن بحاجة إلى تحسين.

تتوافر بالقسم مرشدات وموجهات من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (٥١,٣٪) مقابل (٤٢,٦٪). وهذه النسبة متقاربة؛ حيث يتضح في المتوسط الحسابي أن هذا العامل حصل على متوسط حسابي قدره (٣,٠٣) مما يدعو للقول بأن الطالبة تستطيع استشارة

من هو موجود بالقسم من عضوات هيئة التدريس سواء المقيمات أو المستعارات في العمليات الفنية. ويدل ذلك أيضا على أن هناك نوعا من الاتصال المباشر بين الطالبة ومعلمتها مما يساعد الطالبة على تخطي مصاعب الأعمال الفنية العملية.

أشار ما نسبته (٤٥,٩٪) من أفراد العينة إلى توافر حقول للتطبيق العملي من مدارس ومؤسسات فنية وتعليمية لتدريب الطالبات، وذلك مقابل (٥٤,١٪). وقد يعزى ارتفاع نسبة عدم التوافر هنا إلى أن الطالبات يرغبن في التطبيق العملي في حقول تطبيق أخرى بالإضافة إلى المدارس. والجدير بالذكر، أن المقررات العملية بالقسم لا تقتصر على تدريب الطالبة لأن تكون معلمة تربية فنية فحسب، بل كفنان أيضا. وهذا يشير إلى تعارض بين الأهداف والإعداد في قسم التربية الفنية. وبما أن القسم يعد الطالبة إعدادا جيدا في تعلم الفنون التطبيقية، فإنه من الطبيعي أن يتوافر لدى الطالبة فرص للتطبيق في أماكن أخرى بالإضافة إلى المدارس.

ترى ما نسبته (١٨,٥٪) من أفراد العينة توافر الفرص الكافية للزيارات الميدانية للفنانين والفنانات والمصانع والمؤسسات الفنية، مقابل ما نسبته (٦٩,٣٪) ممن يرين عدم توافر هذا العامل. وإذا دققنا النظر في هذا العامل، نجد أنه من الضروري، لإنجاح العملية التعليمية، أن يكون هناك نوع من التبادل الفكري من خلال الزيارات الفنية المشروعة المتبادلة بين المجتمع الفني بالمنطقة الاجتماعية المحيطة بالجامعة وبين طالبات القسم. ومن خلال الإحصائية وواقع الوضع، نرى بأن هذا العامل لا يتوافر بشكل كاف.

أشارت ما نسبته (١٣,٧٪) من أفراد العينة إلى توافر جمعية طلابية تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية، وذلك مقابل ما نسبته (٦٩,٣٪). وفي الحقيقة أنه لا تتوافر أي جمعية فنية طلابية على الإطلاق، وما هو موجود في المجتمع فعلا هو الجمعية السعودية للثقافة والفنون، ولا ينطبق هدفها تماما على ماهية التربية الفنية،

وهي تركز إلى حد كبير على الفنون المختلفة التي تضم الفنون التشكيلية كجزء من كيانها المتكامل. وإن وجود جمعية للتربية الفنية بالتحديد، شيء ضروري لتبادل الخبرات التدريسية في تعليم الفنون، وهو الشيء الذي تفتقده الجمعية السعودية للثقافة والفنون.

ملخص النتائج

من خلال استعراض النتائج، واستخلاص النسب المئوية، والوقوف على الظروف الواقعية للمقررات العملية في برنامج التربية الفنية للبنات بقسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وباعتبار أن ما قلت نسبته عن (٥٠٪) من مجموع خيارات أفراد العينة يعد إجابة سلبية، فإن الإجابة عن أسئلة البحث تتمخض نتائجها في التالي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة فيما يتعلق بمنطقة التنشئة أو اختلاف المستوى الدراسي.

٢- أظهرت الدراسة توافق جميع المقررات مع القدرات الجسمية للطالبة، ما عدا مقرر أشغال الصياغة والمينا. وقربت نسبة توافق مقرر أشغال المعادن، وأشغال الخشب، والحفر من نسبة عدم التوافق في هذا المحور.

٣- أظهرت الدراسة توافق جميع المقررات العملية مع التنشئة الأسرية والأوضاع الاجتماعية للطالبة، ما عدا مقرر أشغال المعادن، ومقرر أشغال الصياغة والمينا، ومقرر أشغال الخشب. وقربت نسبة توافق مقرر الحفر من نسبة عدم التوافق في هذا المحور.

٤- جميع المقررات تتفق مع قدرة الطالبة على الإعداد للتنفيذ من حيث حرية الحركة والمواصلات، وإحضار الخامات والأدوات، ما عدا مقرر أشغال المعادن ومقرر أشغال الصياغة والمينا، ومقرر الحفر. وقربت نسبة توافق مقرري أشغال الخشب والطباعة من نسبة عدم التوافق في هذا المحور.

٥- أشارت الدراسة إلى عدم توافر العوامل الفنية المساعدة على إنجاح العملية التعليمية للمقررات العملية، وهي كالتالي:

أ) عدم توافر الوسائل التعليمية التي تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية مثل: الوسائل التفاعلية (Interactive Medium).

ب) عدم توافر المادة العلمية من خلال دوريات ومذكرات تساعد الطالبة على استيعاب المقررات العملية.

جـ) عدم توافر صالات العرض المناسبة في المجتمع والتي تساعد بدورها الطالبة على العرض والاستفادة من المقررات العملية.

د) عدم توافر المعدات الكافية بالقسم لتنفيذ العمليات المطلوبة للمقررات العملية.

هـ) عدم توافر المراسم الملائمة بالقسم التي تساعد الطالبة على إنتاج الأعمال الفنية المتطلبة للمقررات العملية.

و) عدم توافر حقول للتطبيق العملي بالمجتمع من مدارس، ومؤسسات فنية تعليمية لتتدرب فيها الطالبات.

ز) عدم توافر الفرص الكافية بالقسم للزيارات الميدانية للفنانات والمصانع والمؤسسات الفنية.

ح) عدم توافر جمعية طلابية بالقسم تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية.

التوصيات والمقترحات

من خلال هذه الدراسة، اتضحت لنا بعض المشكلات الخاصة ببعض المقررات العملية، ومدى ملاءمتها للناحية الجسمية والإعداد الأسري والاجتماعي، ومدى توفير القسم لمتطلبات إنجاح العملية التعليمية العملية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نقاطاً

بعينها تحتاج إلى بعض الاهتمام من قبل واضعي ومخططي برامج التربية الفنية للبنات في مرحلة التعليم العالي. واستنادا إلى نتائج الدراسة، فإن الباحث يقدم بعض التصورات التي قد تكون ذات فائدة لمن أراد البحث والتخطيط في هذا المجال. وتأتي تلك التصورات على هيئة توصيات ومقترحات يأمل الباحث الاستفادة منها، يوجزها في التالي:

التوصيات

١ - لعدم توافق مقررات أشغال الخشب، وأشغال المعادن، وأشغال الصياغة والمينا، والحفر، والطباعة مع محاور الدراسة باختلاف نسبها، كما أوضحته الدراسة، يوصي الباحث بدمج بعض المقررات في بعضها الآخر، وإحلال بعض المقررات الحديثة في برنامج التربية الفنية مثل: "فنون تصميم الشبكات في الحاسب الآلي،" و "فنون المنسوجات الإلكترونية،" و "فنون تصميم الأزياء والتطريز، والخياطة الحديثة". ويوصي بدمج مقرر الحفر مع مقرر الطباعة، ومقرر الصياغة والمينا مع مقرر أشغال المعادن مع ضرورة تعديل المحتوى بحيث يلائم العوامل الجسمية والأسرية والاجتماعية للطالبة. وتعديل المحتوى النظري لمقرر أشغال الخشب، وربطه بالمجتمع والثقافة المحلية السعودية؛ حتى يوائم ثقافة معلمة التربية الفنية وإعدادها النظري الذي يؤهلها إلى تفهم الدور الثقافي والفني لفن التشكيل الخشبي.

٢ - بتحليل العبارة رقم (١) في المحور الرابع ومناقشتها، وجد الباحث أن توفير الوسائل التعليمية التفاعلية شيء ضروري في إنجاح العملية التعليمية. وعليه يوصي الباحث باستعمال الحاسب الآلي وغيره من الوسائل الحديثة في عمليات التوضيح والشرح. كما يوصي الباحث بأن يستعمل أعضاء هيئة التدريس- بقسم التربية الفنية- الوسائل البصرية المعينة في عملية تدريس المقررات العملية؛ لأن هذا من شأنه أن يساعد في إنجاح البرنامج بشكل عام.

٣ - يتضح من خلال مناقشة العبارة رقم (٢) في المحور الرابع، أنه لا توجد دوريات ومذكرات تقنية تساعد الطالبة على التعمق في فهم المقررات العملية في التربية الفنية، لذا يجب حل تلك المشكلة إما عن طريق إعادة تفعيل مجلة التربية الفنية؛ التي كانت تصدر عن الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، و/أو إنشاء مجلات مشابهة لذلك بغرض تطوير المعرفة العلمية والعملية في مجال التربية الفنية. وقد يكون إنشاء المجلات الإلكترونية، التي تنشر عن طريق الإنترنت، من الوسائل التي يمكن تشكيلها بيسر.

٤ - لاحظ الباحث تدني نسبة الموافقة على الفقرة رقم (٤) من المحور الرابع والخاصة بتوافر المعدات لتنفيذ الأعمال الفنية المطلوبة في المقررات العملية بقسم التربية الفنية؛ لذا يوصي بتقليص عدد المقبولات في القسم إلى العدد الذي يناسب إمكانات القسم الفنية. هذا بالإضافة إلى رفع ميزانية القسم حتى تصبح لديه القدرة على توفير المعدات والأدوات اللازمة لإنجاح برنامج التربية الفنية بشكل مناسب.

٥ - بسبب تدني نسب التوافق في المحور الثالث، وبروز مشكلة عدم توفير الخامات والأدوات أو صعوبة الحصول عليها، يوصي الباحث بالتعاقد مع بعض المؤسسات أو المتعهدين لتوفير الخامات والأدوات وبيعها للطالبات داخل نطاق الكلية بأسعار ذات ربح رمزي، مما يوفر الجهد والوقت على الطالبات.

٦ - من خلال تفحص الإحصائيات الحالية، لاحظ الباحث تدني نسبة توافر جمعيات طلابية تسعى لربط الطالبة بالمجتمع من خلال الفن والتربية الفنية. ولهذا يرى الباحث إعادة تفعيل الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، أو إنشاء جماعات تربية فنية تعنى بتعليم التربية الفنية ومجالاتها المختلفة، وتقدم لمجتمع معلمي ومعلمات التربية الفنية مصدرا معرفيا واجتماعيا يمكنهم الاستئناس به والرجوع إليه في استشاراتهم أو لحاجاتهم؛ مما يطور ويثري العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٧ - كما يتضح من إحصائيات المحور الثاني الخاصة بدراسة مدى توافق المقررات العملية في برنامج التربية الفنية مع الجوانب الثقافية والاجتماعية والأسرية وتدني نسب توافق مقرر أشغال المعادن، وأشغال الصياغة والمينا، وأشغال الخشب، والحفر، يوصي الباحث بوضع تلك الجوانب في المقام الأول عند تصميم برامج التربية الفنية في التعليم العالي، ومحاولة تصميم البرامج حسب ما يناسب ثقافة الفتاة العربية السعودية المسلمة.

المقترحات

١- إجراء دراسة مماثلة على عينة مماثلة من طلاب (ذكور) قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود للكشف عن الفروق بين الجنسين.

٢- إعادة تطبيق هذه الدراسة مرة أخرى بعد عدة سنوات للوقوف على المتغيرات والتطورات التى قد تطرأ على برنامج التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود ومعرفة أسباب التغيرات إن وجدت.

٣- إجراء بحث مماثل على عينات أخرى من طالبات التربية الفنية في كليات البنات في أنحاء أخرى من المملكة العربية السعودية والبلدان المماثلة؛ للوقوف ميدانياً على طبيعة مقررات التربية الفنية ومدى ملاءمتها لطالبات البرامج المختلفة.

المراجـــع

[١] فضل، محمد عبد المجيد. *التربية الفنية: مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٢] عبد الواسع، عبد الوهاب. *التعليم في المملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: مطابع الصفا، ١٩٩٤م.

[٣] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية. *دليل كلية التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

[٤] العساف، صالح بن محمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٤٠٩هـ.

[٥] فضل، محمد عبد الجيد. *أبعاد معاصرة للتربية الفنية للفئات الخاصة في البيئات العربية والإسلامية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٦م.

[٦] العيدان، نورة إبراهيم. *أثر الخدم على الأسرة السعودية*." رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.

[٧] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام*. المجلد الأول، الرياض: مطابع الشرق الأوسط، ١٤١٩هـ.

[٨] فضل، محمد عبد الجيد. "مفهوم أصول التربية الفنية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م٢، (١٩٩٧م)، ٣١٥-٣٤٤.

[٩] Rogers, E. and Brogdon, R. "A Survey of NAEA Curriculum Standards in Art Teacher Preparation Programs." *Studies in Art Education*, 31, No.3 (1990), 168-173.

[١٠] النجادي، عبد العزيز راشد. "رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م٦، ع١ (١٩٩٤م)، ١٨٩-٢١٠.

[١١] النجادي، عبد العزيز. " كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، م١٠، ع٩ (١٩٩٦م)، ١١١-١٤١.

[١٢] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية. *الخطة الدراسية لقسم التربية الفنية*. الرياض: غير منشورة، ١٤١٦هـ.

[١٣] Anderson, A, Dome, D. Gautam, S. Awh, M. and Rennirt. G. "Correlation of Anthropometric measurements, Strength, Anterior Cruciate Ligament Size, and Intercondylar Notch Characteristics to Sex Differences in Anterior Cruciate Ligament." *The American Journal of Sports Medicine*, 29, No.1 (2001), 58-66.

[١٤] Levin, M." Women as Soldiers-The Record so Far. " *Public Interest*, No. 76 (1984), 31-45.

[١٥] Mahew, K, .Hancock, J, Rollison, L. Ball, T. and Browen. J. " Contribution of Strength and Body Composition to Gender Differences in Anaerobic Power." *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 41, No. 1 (2001), 33-43.

[١٦] فطاني، ابتسام. "التعليم الفني للبنات: ضرر أم ضرورة." *المعرفة*، وزارة المعارف، ع ٢٧ (جمادى الآخرة، ١٤١٨هـ)، ١٠٢-١٠٦.

[١٧] حسن، عبدالمنعم. *الأسرة ومنهجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥م.

[١٨] البسيوني، محمود. *قضايا التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[١٩] الكايد، خليل يوسف. "*المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية (الخاصة) في الأردن*." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

[٢٠] البدري، مالك، وآخرون. *استطلاع موجه لطلاب جامعة الرياض عن أهم المشاكل التي يواجهونها خلال التحاقهم بالجامعة*. الرياض: مطابع الجامعة، ١٩٧٢م.

[٢١] القريطي، عبدالمطلب أمين. *العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م.

[٢٢] متولي، نبيل. "المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان." *مجلة كلية التربية*، جامعة الخرطوم، م١، ع١٦ (١٩٩١م)، ٢٢١-٢٣٩.

[٢٣] Burton, David. "How do We Teach? Results of a National Survey of Instruction in Secondary Art Education." *Studies in Art Education*, 42, No. 2 (2001), 131-142.

[٢٤] البكر، فوزية. "الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م١٤، ع٢ (٢٠٠٢م)، ٣٥٣-٣٩٦.

[٢٥] جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية. *المعرض السنوي ٢١ لعام ١٤١٩ هـ*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١٩هـ.

[٢٦] جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية الفنية. *المعرض السنوي العام الثالث عشر لقسم التربية الفنية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٠م.

[٢٧] Al-zayer, Saleh. "The Effects of Economic and Social Change on Education and Practice of Crafts in the Arabic Society." *Unpublished Doctoral Dissertation*, State College, PA. USA: The Pennsylvania State University, (1989).

[٢٨] الألباني، محمد. *رياض الصالحين* للإمام النووي. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

[٢٩] كرايتن، رونا. *السدو: الأساليب الفنية للحياكة البدوية*. الكويت: بيت السدو، ١٩٨٩م.

[٣٠] الميمان، محمد إبراهيم. *من الحرف الشعبية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، ١٩٩٤م.

Suitability of Studio art Classes for Female Art Education Students at the King Saud University Undergraduate Art Education Program

Awad Al Yamy
Assistant Professor, Art Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 17-10-1422H; accepted for publication 14-8-1423H)

Abstract. This study was designed to focus on examining studio art classes and their suitability for the physical, social and production nature of the Saudi female undergraduate art education students.

The study aims to pinpoint studio art classes that are not suitable for female students in a culture where tactile work seems to be unwanted.

Forty-nine studio art components were studied and classified under four axes as follows: Suitability of female physical abilities, family and social upbringing, preparation for art production, and departmental educational means and capabilities.

One hundred and sixteen (116) students which represent 25% of the total students enrolled in the first semester of the year 2000/2001in the female undergraduate art education program at King Saud University were randomly selected for the study. This sample of students represents the major academic levels at the program.

The findings of this study indicate the following:

1) There was no statistical difference found within the students opinions toward the proposed research axis and coursework.

2) Jewelry-making class may not be suitable for the studunt's physical capabilities.

3) Jewelry-making, metal-works, and woodworks classes may not be compatible with the students social, cultural, and family upbringing.

4) Jewelry-making, metal-works and print-making (on paper) classes held low scores on the students opinions toward mobility in preparing materials and means in order to meet class requirements.

5) A strong negative statistical indication was found in the area of departmental educational means and capabilities.

Suggestions and recommendations were included to further examine the phenomenon.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٦٣-٩٩٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية وإمكانات تطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية

محمد بن حسين بن عبدالله الضويحي

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/٩/٧ هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث . يشمل هذا البحث دراسة لنظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية . وقد بدأ الباحث دراسته بتحديد هدفها ، وهو توضيح الأسس التي قامت عليها هذه النظرية والتعرف على محاسنها ومساوئها بهدف التوصل إلى إمكانيات تطبيقها بمدارس المملكة.

وانتقل الباحث بعد ذلك لتوضيح أهمية هذه الدراسة ، فبين أن أهميتها تنبع من كونها من الدراسات القليلة التي نشرت باللغة العربية عن هذه النظرية. واشتمل البحث على أسئلة تحدد الخط الرئيسي لمسار الدراسة وإجراءاتها ، وقضاياها. كما اشتمل على تعريف للمصطلحات، ثم تناول نشأة النظرية، وظروف تلك النشأة، وتطبيقات النظرية، والفروع الأربعة للنظرية (علم الجمال، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني.) وأوضح مشكلات تدريس كل فرع من هذه الفروع. وتعرض الباحث بعد ذلك لإمكانات تطبيق هذه النظرية في مدارس المملكة ، وعزز ذلك بعدة نقاط ، واختتم الدراسة بعدد من التوصيات.

المقدمة

تعد نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية قائمة بذاتها ، من أحدث النظريات ومن أكثرها انتشاراً . ولم يكتب لأي نظرية سابقة أن تنتشر هذا الانتشار الواسع. ولهذه النظرية أُسس مَتينة بنيت عليها ، وتبعتها إصدارات كثيرة ، ودعمها كثير من التربويين بالأبحاث التي سهلت تطبيقها ، وتقبل الناس لها ، واعتمادها في النظام التربوي.

مجال البحث في هذه الدراسة هو أن يوضح نشأة هذه النظرية ، ويتتبع تطورها ، وأسسها التي اعتمدتها ، ويستعرض أهم ما كتب حولها من دراسات ، تناولت طرق تطبيقها في مدارس الغرب. وإلى جانب ذلك فهو يبحث إمكانيات تطبيقها في بلدنا العربي المسلم المملكة العربية السعودية ، ويثمن هذا التطبيق مبيناً سلبياته وإيجابياته وأثر كل ذلك على الطلاب ، وعامة الناس في مجتمعنا العربي المسلم.

هدف الدراسة

هدف هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على هذه النظرية "نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" وتوضيح كل جوانبها والأسس التي قامت عليها ، ودراسة محاسنها ومساوئها ، كل ذلك بهدف التوصل إلى إمكانات تطبيقها في عالمنا العربي الإسلامي مع تقييم ذلك التطبيق ، وتوضيح الجدوى التربوية منه.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها من الدراسات القليلة بالعربية والتي تدرس هذه النظرية محاولة البحث في إمكانات تطبيقها ، بعد أن توضح النظرية توضيحاً كاملاً ، عارضة محاولات التطبيق في بيئات أخرى.

أسئلة الدراسة

١- ما نظرية التربية الفنية المبنية على الفن؟
٢ - ما أسسها ومن هم أهم أعلامها؟
٣ - ما محاولات تطبيقها في البيئات الأخرى؟
٤ - ما إمكانات تطبيقها في مدارسنا بالمملكة العربية السعودية ؟

مصطلحات الدراسة

تحتوى هذه الدراسة على مصطلح واحد رئيس، وهو الذي يتكون منه اسم هذه النظرية "التربية الفنية المبنية على الفن ". ولتوضيح هذا المصطلح لا بد من ذكر أنه ترجمة للمصطلح الإنجليزي Discipline-based art education .

وقد اختلف الدارسون اختلافا كبيراً في ترجمة هذا المصطلح إلى اللغة العربية، وحدث هذا الاختلاف رغم أن كل ما قدم من أبحاث/بحوث حول هذه النظرية قليل جداً، ولا يتعدى (ما قُدم) أصابع اليد الواحدة.

ولعل أهم سبب في اختلاف الترجمات حسب ما يرى الناس، يعود إلى تعدد معاني بعض المفردات التي تكون هذا المصطلح باللغة الإنجليزية. ويمكن أن نستثني الجزء الآخر من اسم المصطلح، وهو Art education الذي اتفق الجميع على ترجمته بالتربية الفنية. وتبقى أمامنا كلمتان، وهما: كلمة Discipline وكلمة Based.

وبالرجوع إلى القواميس الثنائية ـ اللغة (إنجليزية ـ عربية) يتضح تعدد معاني هذين اللفظين. يورد منير البعلبكي تسع ترجمات، أو ألفاظ مقابلة بالعربية لكلمة Discipline الإنجليزية، وهي:

١ - فرع من فروع الدراسة.

٢ - تدريب ،تهذيب .

٣ - (أ) تأديب (ب) قصاص (ج) سوط .

٤ - (أ) انضباط (ب) ضبط النفس .

٥ - قاعدة أو قواعد لضبط السلوك أو العمل .

٦ - نظام .

٧ - يعاقب ، يؤدب.

٨ - يدرب (وبخاصة على ضبط النفس) .

٩ - يفرض النظام على (وبخاصة من طريق التدريب والمراقبة) [١ ، ص ٢٧٨].

أما اللفظ الثاني من ألفاظ هذه النظرية ، وهو (d) Base فقد ذكر منير البعلبكي نفسه أنه يحمل باللغة العربية معاني تفوق في عددها معاني اللفظ السابق ، فهي قد وصلت إلى اثني عشر معنى، وهي :

١ - Base أساس ، قاعدة أسفل الشيء.

٢- العنصر الأساسي في مزيج.

٣- (أ) منطلق نقطة، نقطة الانطلاق (ب) قاعدة بحرية أو جوية.

٤- الهدف (في الهوكي) وبعض الألعاب الرياضية.

٥- قاعدة المثلث.

٦ - الأساس.

٧ - القاعدة : ما يتفاعل مع حامض ليشكل ملحاً .

٨ - يبنى على أساس كذا Direct taxation is based upon income .

٩ - رديء ، حقير Base conduct .

١٠ - خسيس ، قليل القيمة Base metals .

١١ - رديء أو زائف Base coin .

١٢ - عامي غير فصيح ، Base latin [١ ، ص٩٠] .

وأهم ترجمات هذا المصطلح إلى العربية ترجمتان، وهما :

- التربية الفنية النظامية.

- التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

وواضح أن مؤيدي الترجمة الأولى قد اختاروا معنى "نظام" لكلمة Discipline الإنجليزية في حين أن مؤيدي الترجمة الثانية قد اختاروا لترجمة هذه المفردة معنى "مادة دراسية" ويلاحظ الباحث أن أصحاب الرأي الأول قد أهملوا ترجمة كلمة Base(d) واستبعدوها أصلاً وأن أصحاب الرأي الثاني قد أثبتوها بمعنى " المبنية على" .

يقول أول من ابتكر الترجمة الأولى : "إن تطبيقات محتوى التربية الفنية النظامية DBAE قد تختلف وتتنوع وتتغير فيما بين منطقة وأخرى ، رغم ذلك لابد من احتواء كل منها على الخصائص الأساسية التي تضع الفن ضمن محتوى التعليم العام." [٢ ، ص٨٣].

ويكرر الفقرة السابقة نفسها في مرجع آخر، دون أي تغيير مركزا على ترجمة مصطلح DBAE بالتربية الفنية النظامية [٣، ص٣٥]. كما يعيد استخدام الترجمة نفسها مرات عديدة في المرجعين السابقين، وفي غيرهما من كتاباته.

ويقول مبتكر الترجمة الثانية : "وأشهر النظريات اليوم نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Based art education– discipline .

وقد ألفت لها عشرات الكتب والبحوث، وتنافسها في الساحة هذه الأيام نظريتان وهما : النظرية المجتمعية Community -based art education ، والنظرية الفنية العلمية Art science وسوف تثبت السنوات القليلة القادمة مدى جديتها وجدواها." [٤ ، ص٢١].

ويرى الباحث أن الترجمة الثانية أدق من الترجمة الأولى ؛ لأنها شملت كل المفردات الواردة في أصل المصطلح الإنجليزي، وعبرت عن المعنى المقصود، غير أنها تتسم بالطول، والإطالة مع إيفاء المعنى أقوم من الاختصار أو الإيجاز مع بعض الغموض أو عدم الدقة. وعلى ذلك فإن الباحث اعتمد الترجمة الثانية للمصطلح (D.B.A.E) .

نشأة النظرية

أول من أوجد اسم هذه النظرية هو وليم دوين جرير William,. Dwaine Greer الذي قال: "I have simply provided an identifying label for an approach to teaching art :I call it discipline-based art education" [٥، ص١١٣].

ومن هذا النص يتضح أن اسم هذه النظرية من ابتكار جرير. كما يتضح منه أيضا أن ثمة طريقة جديدة قد ظهرت وقتها، وأنها تختلف عن الطرق السابقة لتدريس الفنون في التعليم العام .

ظروف نشأة هذه النظرية

نشأت هذه النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت نشأتها خلال الستينيات من القرن الماضي (من القرن العشرين). وولدت هذه النظرية من المحاولات الجادة لتطوير التعليم في الولايات المتحدة خلال تلك الفترة ، وسبب الحرص الشديد على تطوير التعليم في تلك الفترة كان الشعور القوي بروح المنافسة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، ونتيجة لذلك التنافس بدأت كل دولة تبذل كل ما في وسعها للتفوق على الأخرى. وشعرت الدولتان بأن التعليم (أو التفوق فيه) هو الذي يؤدي إلى النصر في نهاية الأمر.

واهتمت إدارة الرئيس الأمريكي وقتها (كنيدي) بالفنون والإنسانيات وبدأ العمل يقول إيفلاند Efland A.D : "عقدت إدارة كنيدي سبعة عشر مؤتمراً للفنون والعلوم الإنسانية. وتناولت بعض هذه المؤتمرات الفنون. وأهم هذه المؤتمرات مؤتمر جامعة ولاية بنسلفانيا الذي عقد عام ١٩٦٥م وناقش فكرة أن التربية يمكن أن تتم عن طريق الفن وأن الفن نظام أو مادة دراسية مستقلة وقائمة بذاتها." [٦ ، ص٥٧].

ومن أهم الباحثين الذين قدموا أبحاثا في ذلك المؤتمر ، وأصبحوا من مؤسسي نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية ، إليوت أيزنر Eliot Eisner . وكان إليوت أيزنر قد أوضح في بحثه الذي قدمه هناك أن التربية الفنية كانت تدرس ـ حتى ذلك التاريخ ـ عن طريق الإنتاج الفني فقط . وأنه من الضروري إيجاد منهج جديد للتربية الفنية وأن هذا المنهج لا بد من أن يكون مرناً وغنياً.

ومن الباحثين البارزين أيضًا في ذلك المؤتمر إيمانويل باركان E.Barkan والذي توصل فيه إلى أن هناك حاجة ماسة إلى نظرية يمكن أن تطبق في تدريس الفنون ، وأن تلك النظرية ينبغي أن تحتوي على عمل الفنان ، وتحتوي على آراء وأفكار أولئك الذين يكتبون في الجماليات إضافة إلى آراء نقاد الفن.

ومن هنا تكونت النظرية ، وقامت على هذه الدعائم الأربعة التي اقترحها باركان في ذلك البحث . وبدأ التأييد والتعليل من كتاب آخرين .يقول جيري سموك Jerry Smoke "عندما نتحدث عن الفن فإننا نقوم عادة بالوصف والمدح ، أو النقد لعمل ما . وفي الحقيقة فإننا نحاول أن نثبت أولاً إذا ما كان ذلك العمل فناً . ويحدث هذا الشرح اللفظي في الرسم أثناء عمل التلاميذ في إنجاز مشروعاتهم الفنية ، كما يحدث في مواقف أكثر رسمية كما في حالة اشتراك الطالب في تاريخ الفن ، أو في النقد. ومهما كان الأمر فإن الحديث عن الفن ينصب في مجالات التاريخ ، والنقد ، والجانب النظري (الفلسفي) .

فهذه المجالات وما تقتضيه طرائقها تؤثر في الإنتاج الفني للتلاميذ، وفي مستوى أدائهم الفني، والنقدي والنظري" [٧، ص١٤].

ويقول جلبيرت كلارك وإينيد زيمرمان Gilbert A. Clark and Enid Zimmerman في بحثهما المشترك عن (DBAE) " نحاول أن نثبت في هذا البحث ضرورة دمج أدوار وأنشطة الفنان المختص، والناقد الفني، والمؤرخ، وعالم الجمال، في إنتاج نماذج تحسن الناتج المتوقع من برامج تدريس الفنون التشكيلية . ورغم تسليم الكثيرين بضرورة تدريب الطفل بوصفه فناناً Child as artist فإنهم لم يقدموا طريقة منظمة لتحقيق ذلك، وتدريب الطفل بطريقة متسلسلة لينتقل من عدم معرفته بهذه الميادين إلى مرحلة فهمها العميق. وإضافة إلى ذلك فإن ما تم تقديمه في علم الجمال ضئيل جداً " [٨، ص ٣٤].

وأخيراً اتضحت الصورة وقامت النظرية على المواد الأربعة التالية :

تاريخ الفن	Art history
علم الجمال	Aesthetics
النقد	Criticism
الإنتاج الفني	Studio

واكتملت هذه الجوانب بعد أن تضافرت جهود عدد من الباحثين في مجال التربية الفنية، ومن أهم هؤلاء:

باركان Barkan وجرير Greer وفلدمان Feldman وإيفلاند Efland وأيزنر Eisner، وجلبيرت كلارك Gilbert Clark وإينيد زيمرمان Enid Zimmerman وشابمان Chapman وكارين هاملين Karen A.Hamlen وماكسين جرين Maxine Greene وبدأ تطبيق النظرية في مدارس الولايات المتحدة.

تطبيق النظرية

بعد اكتمال النظرية، والاقتناع بجدواها بدأ التخطيط لصياغتها في مناهج ومقررات ليتم تطبيقها في الواقع. وأول منهج وضع حسب هذه النظرية كان في بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية. تقول تيريزا مارشيه Theresa Marche : "في عام ١٩٦٧م كتب أول منهج رسمي للمقاطعة وقد كتبته مجموعة من أعضاء هيئة التدريس .... وقد شمل المنهج سلسلة من دروس مفصلة للتدريس خلال عام دراسي كامل لكل صف دراسي بالمرحلة الابتدائية، وبالمرحلة الثانوية (بشقيها : الثانوي العام، وهو ما يساوي المدارس المتوسطة لدينا، والثانوي العالي)[1] وقد خططت الأهداف التي يمكن تحقيقها، وطرق التدريس وحددت خامات التنفيذ وفوائد الدروس." [٩، ص ٢٨].

عقبات في طريق التطبيق بعد اعتماد النظرية

تعارف الناس، في مجال التربية الفنية، وقبل ظهور نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية، على أنها -أي التربية الفنية- تعني تدريس الفنون بشقيها من فنون جميلة، وفنون تطبيقية. ولم يكن هناك أي مجال لتُدرس المجالات الأخرى التي أكدتها هذه النظرية، فلم يكن تاريخ الفنون يدرس بالمدارس بالتعليم العام، بل كان مقتصراً على أكاديميات الفنون ويدرس للمختصين في الفن فقط فيما يوازي الدراسة الجامعية.

ولم يكن النقد الفني بأفضل حالاً من تاريخ الفن. فلم يكن يدرس، ولم يكن معروفاً بالتعليم العام. والذي كان معروفاً منه، أو كان ممارساً، لا يتعدى تعليقات بعض مدرسي الفنون على بعض أعمال تلاميذهم. وكان مرتبطاً بالتوجيه المباشر من تغيير لون

---

١ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

من الألـوان ، أو شـكل مـن الأشكال ، أو استخدام معـين لخامة محـددة وبأسـلوب يحدده المدرس. ولعدم وجود منهج ثابت ومادة مرجعية للمدرس كـانت نقـدات مدرسـي الفنـون بمدارس التعليم العام لا تتعدى النقد الذاتي المؤسـس علـى ميـول المـدرس وذوقـه الخـاص بوصفه فنانا أو ممارسا أو مدرسـا. أمـا النقـد الموضعـي ، والنقـد بمعنـاه العـام الـذي يتنـاول الموضوع من حيث الشكل form والمضمون Content فلـم يكـن قـد عـرف بعـد ـ أمـا علـم الجمال Aesthetics فلم يكن معروفا أبدا ، ولا يوجد أي إشارة له ، ولا أي أثر لـه بـالتعليم العام ـ وإذا حدث أن وردت إشارة عـابرة إلى هـذا العلـم فإنـها تـرد في مـواد علميـة أخـرى بالتعليم ، غير مادة التربية الفنية.

وعندما قرر تطبيق هذه النظرية تابعتها جهود كبيرة في هذه المجـالات الثلاثـة خاصـة علم الجمالي ، والنقد الفني ، وتاريخ الفن ـ وفيما يلي يتعرض الباحث بشيء من التفصيل لكل مجال منها.

أولا : علم الجمال

عندما قرر تدريس علم الجمال في بداية الأمـر (وفي الولايـات الـتي بـدأت بـالتطبيق) لم يكن المعلمون قد عرفوا طريقة تدريسه ، ويتضح ذلك من قول كارين هامبلين (والتي تعد بحوثها هي الأساس لتطبيق هذا الجانب) : "إن كثيرا من معلمي التربية الفنية المتخصصين لا يزالون غـير متأكدين من كيفية تدريس علم الجمال ، ولكل واحد منهم شعور خفي بأن تدريسه للفن يحتوي على هذا العلـم بطريقـة أو بـأخرى" [١٠ ، ص٨١]، ولهـذا السـبب فقـد كتـب عـدد مـن علمـاء التربية الفنية أبحاثا مستفيضة في مجال علم الجمال وطرق تقديمه ، ومن أهم هذه الأبحاث ما يلي : "طـرق لتناول علـم الجمـــال في مجــال التربيــة الفنيــة" كتبـت هـذا البحـث كـارين هـامبلين Karen Hamblen وتعرضـت فيـه للجـانب التـاريخي لإدخـال هـذه المـادة في منـاهج التعليـم

العام. وأوضحت أن باركان قد ذكر ضرورة إدخال المادة في المناهج غير أنه لم يتم تحديد ما يمكن تدريسه . وكتب آخرون في جوانب شتى لخصتها كارين فيما يلي :

١- تتبع الطريقة التقليدية لعلم الجمال بدراسة وتقديم الشخصيات المشهورة في هذا المجال للتلاميذ.

٢- محاولة تجميع الأفكار الجمالية إلى بعضها وتقديمها في شكل اتجاهات محددة أو مدارس فلسفية.

٣- محاولة ابتداع طرق مستحدثة لتطبيق علم الجمال ، وذلك بتدريسه ضمن مناهج محددة.

٤- تبسيط علم الجمال وتقديمه في كل المراحل الدراسية ، ابتداءً من الطفولة. مع ضرورة التأكد من تخليصه من كل ما قد يكون صعب الفهم على الصغار.

٥- عرض استجابات مشاهدي الفنون، والاهتمام بتفسيراتهم وفهمهم للأعمال الفنية.

٦- عرض نماذج من اختلافات الأفراد، واختلافات الثقافات المتباينة، وأثرها في فهم المعاني التي تستخلص من الأعمال الفنية.

٧- شرح الخبرة الفنية وتوضيح أبعادها الثقافية والاجتماعية.

٨ - دور القيم الجمالية في تكوين الضمير والوعي.

٩ - دور الفروق الطبقية في الاختبارات الجمالية.

١٠ - دراسة البيئة والقوانين وأثرها على الإنتاج الفني.

وانقسم علماء التربية الفنية إلى قسمين :

رأى أحدهما..." أن علم الجمال ينبغي أن يدرس للطلاب الكبار فقط، ممن قد تقدموا في دراساتهم الأكاديمية " [١١ ، ص٢٢٧].

ورأى القسم الآخر ..." أن التلاميذ الصغار يمكن أن يفهموا كل شيء عن علم الجمال إذا ما قدم لهم بطريقة مبسطة، وأن أسئلتهم ورسوماتهم يمكن أن تنبئ عن أبعاد جمالية عميقة ينبغي دراستها والاهتمام بها." [١٢، ص٥] وقد أوردت كارين أربع طرق لتناول علم الجمال يوردها الباحث هنا بإيجاز على أمل أن تفيد المعلمين والمتخصصين في تخير أفضلها للتطبيق، وهذه الطرق الأربع هي:

الطريقة الأولى: طريقة علم الجمال التاريخي الفلسفي:

هذه الطريقة هي نفسها المتبعة في الجامعات والمعاهد العليا، وتعتمد هذه الطريقة على دراسة أقوال كبار علماء الجماليات وتجميع الأفكار الجمالية الرئيسية في مدارس فلسفية وتتبع تطور علم الجمال عبر الزمن. ويمكن اعتبار هذه الطريقة مباشرة ومناسبة لعلم الجمال في التربية الفنية. وهي متفقة - إلى حد كبير - مع أشكال المناهج، وطرق التدريس في التعليم العام. وهي تربوية فلسفية تتسم بالعقلية الأكاديمية، حيث يدرس الطالب الأفكار الرئيسة والأمثلة والنماذج التي حددها المتخصصون.

ورغم ذلك لم يكتب لطريقة علم الجمال التاريخي الفلسفي النجاح في المدارس ويعود ذلك حسب رأي ماكسين جرين Maxine Greene إلى ما يلي: "عدم وجود المعرفة الجمالية الضرورية للتفاعل المثمر مع الأعمال الفنية التشكيلية والذي ينتج عادة من أن عقول التلاميذ لم توجه لفهم قيم الأشياء، فأصبحوا يتلقون كل شيء كما هو، ولا يقبلون على الأعمال الفنية بأبصارهم وبصائرهم معا، ولا يعرفون معنى الحضور الشخصي في الأعمال الفنية التشكيلية، ولا معنى المبادرة والابتكار. فالتربية الجمالية يمكن أن تحقق كل هذه الأشياء، وتسهم في بناء الفرد الكامل إذا عايشها التلميذ أو الطالب معايشة تجريب، ولم يدرسها كشيء نظري منفصل عن حياته، بعيد عن التطبيق والممارسة" [١٣، ص٥٣].

الطريقة الثانية: طريقة الخبرة والإدراك الحسي الجمالي:

اعتاد أكثر الناس على تدريس الجماليات عن طريق الخبرة والإدراك الحسي، وهذه الطريقة (أي طريقة الخبرة والإدراك الحسي الجمالي) تحاول تقديم علم الجمال إلى التلاميذ بتحويل ذلك العلم إلى نشاط ينسجم فيه التلاميذ. وتعارض تدريس علم الجمال نظريا فقط، وتشجع أن يعيش الدارسون التجربة الجمالية في الفن. فالفن يمكن أن يمدهم بخبرات فريدة وعميقة ترتكز على الإدراك الحسي للقيم المرئية والملموسة، والمكملة للشيء المشاهد. والدراسة الجمالية تشمل - في هذه الطريقة - تطور المهارات التي تعزز مقدرة الشخص على التجاوب جماليا مع سياقات مختلفة. وترفع درجة التجاوب مع الأعمال الفنية. والنقد الذي قدم لهذه الطريقة أنها لا يمكن أن تضمن حدوث تطور لخبرات الدارسين الجمالية عن طريق التمارين والتدريبات الخاصة بتطوير الإدراك الحسي للجماليات.

الطريقة الثالثة: طريقة البحث الجمالي:

تتلخص هذه الطريقة في أنها تقول إن الدراسة الجمالية ينبغي أن تتكون من فحص ودراسة ما قيل عن الفنون . فالبحث الجمالي يتكون في الأصل من دراسة طبيعة الفن. ويستجيب الناس للفن - حسب آراء مؤيدي هذه الطريقة - بالطريقة المحددة التي يفعلونها بناء على ما يقولون عنه، أو بمعنى آخر بناء على المعاني التي يضفونها عنه. وتدرس هذه المعلومات عن الفن بغرض الحصول على الحقائق المنطقية ، والعقلية التي تشتمل عليها تلك الأعمال، كما تدرس من أجل قوتها الإقناعية.

ووصفت طريقة البحث الجمالي هذه بأنها تشمل الحديث عن (الحديث عن الفن). فهي تعالج الأبعاد المتعددة للفن، بطريقة تتسم بالعقلية البحتة ، بعيدا عن الاعتبارات

الاجتماعية والسياسية ، كما أنها تبحث دور الجماليات في تشكيل الوعي ، وتناقش مواضيع معاصرة ذات صبغة جماعية ، أو آراء جماعية عن الفن.

وعند تطبيق هذه النظرية في المدارس يمكن أن يدرس التلاميذ علم الجمال في الثقافات المختلفة ، وأن يدرسوا إمكانات وصف الظواهر الجمالية وتصنيفها ، ومناقشة كل التفسيرات والتأويلات الممكنة للعمل الفني. فيمكن ـ على سبيل المثال ـ أن يناقشوا أي عمل فني دون معرفة الفنان الذي ابتدعه أو البيئة التي صنع فيها ، ويستغلوا الغموض والآراء المتقاربة في الفن بجعلها قوة حافزة.

ومما انتقدت به هذه الطريقة (طريقة المسح الجمالي) أنها تابعة للدراسات النقدية ، لا للدراسات الجمالية ، فهي تعتمد على التحليل والتقويم للعمل الفني المراد دراسته.

الطريقة الرابعة: علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي:

تعتمد هذه الطريقة على بحث الأبعاد المختلفة التي تشكل الوعي الاجتماعي والسياسي ، وتناقش أشياء مثل مصدر الفكرة المنتشرة في كثير من البيئات من أن الفنان شخص حالم وغير واقعي بطبعه ، وتناقش آثارا مثل هذا الاعتقاد "والتي تؤدي دائما إلى فصل العمل الفني عن بقية الأعمال اليدوية والفكرية".

ويمكن تلخيص ما تشمله طريقة الوعي الاجتماعي النقدي في ثلاث نقاط :

١- هي الطرق التي يمكن أن يتم بها تعريف موضوع شديد التعقيد مثل موضوع الفن.

٢- هي محاولة تحديد الشخص الذي يمكن أن توكل إليه مهمة تعريف الفن ، هل هو الفنان نفسه الذي يبتدع العمل الفني ، أم الفيلسوف ، أم المتلقي (أو الجمهور)، وإذا كانت الإجابة أن أيا من هؤلاء هو المسئول عن تعريف الفن ، فما الشروط التي ينبغي أن تتوافر فيه؟ أو تتوافر فيهم جميعا؟

٣- فتحاول تحديد الحقائق التي ينبغي أن يبنى عليها تعريف الفن، والأشياء التي يجب أن تبعد عند تعريف الناس له.

ويقترح أصحاب طريقة علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي أن تشتمل دراسة الفن على الجوانب التاريخية له، كما تشمل التطورات التي حدثت في مجال الفن وسمات كل طور من الأطوار، وتشمل البحث في أصله في البيئات والحضارات والثقافات المختلفة، والبحث في الطريقة التي يعبر بها الطلبة عنه في دنيا الخبرات الظاهرية. ويدعو أصحاب هذه النظرية إلى دراسة التكاثر الذي نلحظه في الأساليب الفنية في عصرنا الحالي بوصفه ناتجا من نتائج التحديث الذي يعطي قيمة خاصة للتعبير الفردي. ويثيرون أسئلة مثل:

١- ما آثار هذه التغييرات في الأساليب (بين المدارس) على العادات والتقاليد الفنية الموروثة؟

٢- ما آثار التحديث على المحافظة على الماضي؟

٣- ما مدى التزام الفرد بقيم المجتمع الذي يعيش فيه؟

٤- ما موقف الشخص الأمي من الفن التشكيلي الحديث؟

٥- ما القيم المستمدة من التغييرات السريعة في أساليب الفن الحديث؟

ولم توجه نقدات خاصة بهذه الطريقة، بل دعت الباحثة إلى أن المشكلة تكمن في عدم وعي مدرسي الفنون بها. وتقترح أن تدرس هذه الطريقة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين لتحقيق الفائدة العامة.

ومن أهم علماء التربية الفنية الذين أسهموا في تركيز دعائم علم الجمال في ميدان التربية الفنية بالمدارس براودي H .S. Broudy الذي ركز على أن "الفنون والإنسانيات هي المواد التي تمد الطالب بالمفاهيم التي تصقل فكره، كما تمده أيضا بالصور التي تصقل مشاعره" [١٤، ص٩]. وأنها تختلف عن تلك المواد التي يدرسها التلميذ في المدرسة

وينساها فور تخرجه ؛ لأنه لا يقابلها في حياته اليومية. وأوضح أن الفنانين، وبعض مدرسي الفنون، لا يحبون علم الجمال ؛ لأن هذا العلم قد ارتبط في أذهانهم بالدراسات الفلسفية النظرية الجامدة، التي يصعب تطبيقها (في نظرهم). وهم يمقتونها أيضا ؛ لأنها لا تشبه كلمة الفن البراقة، الحالمة.

وتعرف الخبرة الجمالية بأنها شيء يشمل كل ممارساتنا المحتوية على كل المعاني والصور الحسية، المتمثلة في الرموز الحسية والمرئية، أو في صور " أشكال شعورية". فالفنانون يبدعون والطبيعة تمدنا بنفس الشيء من خلال الجبال والأنهار والأزهار والسهول ونحوها، إضافة إلى تقلبات الجو من غيوم ، وتقلبات اليوم من شروق وغروب، وكلها مظاهر طبيعية تمدنا بجمال أخاذ.

وخلص براودي إلى أن الخبرة الجمالية يمكن أن تنمى في الناس من خلال تدريس الجماليات في المدارس. وتبعه كثير من الحادبين على تعميق فهم الفن، وتعزيز دوره بالتعليم العام، فأصبحت التربية الجمالية، أو علم الجمال، جزءا لا يتجزأ من التربية الفنية، خاصة بعد اعتماد تدريس نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

ثانيا : النقد الفني

يعتبر النقد الفني الأساس الثاني الذي تقوم عليه نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.وقد وصف أحد أعلام هذه النظرية وهو إليوت أيزنر أهمية النقد الفني بالمدارس، فقال: "لا يمكنني أن أفكر في خطة بحث مستقبلية في مجال التربية الفنية غير الدراسة الدقيقة والوصف، والتفسير، والتقويم لما يحدث في عالم الواقع بالفصول الدراسية"" [١٥ ، ص٥٠]. وممن أسهم في تثبيت دعائم النقد الفني بالمدارس

والتخطيط له كانديس جيسي ستاوت Candace Jesse Stout فقد أجرى عددا من الأبحاث، لعل أهمها هو "محادثات نقدية عن الفن." [١٦، ص ص١٧٠-١٨٨].

وعلى الرغم من أن البحث كان تجريبيا إلا أن أدبياته قد احتوت على معلومات مهمة تفيد كل مخطط للنقد في المدارس. ومن هذه ما نقله عن ريتشارد بول Richard Paul (المعروف بأبحاثه العميقة في مجال النقد عامة) بشأن تحديده الدقيق لسمات العقل لدى المفكر الناقد، والتي تشمل:

- فهم أهمية ما وراء المدركات.
- حب الاستطلاع، وروح البحث والاستغراب Inquiry and wonder .
- عادة إثارته أسئلة مهمة وواسعة المدى في الأوقات المناسبة.
- التفكير التوكيدي الرائع Emphatic thinking .
- المقدرة على التفكير النسبي، وقبول السياقات بأنواعها في تحديدها للصواب والخطأ والملائمة وغير الملائمة.
- امتلاك الشجاعة الفكرية للبحث والتساؤل عن القناعات الخفية والفرضيات الأساسية التي تقود التفكير والأعمال.
- الرغبة الأكيدة في بحث وفحص وتقييم الفهم والاستبعاد التي تكتسب من الاهتمام بوجهات النظر المختلفة .
- المقدرة على التعامل العقلي العادل مع وجهات النظر المتباينة.
- الثقة في التعليل .ومعرفة أن التعليل يمكن أن يحل المشكلات ويقود إلى الفهم.
- المثابرة حتى تحل المشكلات نهائيا أو توجد حلول وسط
- الشجاعة والقدرة على التفكير الافتراضي والسؤال بطريق " وماذا لو (حدث كذا) " (What If).

- الصبر على عدم التيقن، والغموض، وعدم وجود قرارات عندما لا توجد إجابة واحدة أو حل واحد .
- المقدرة على التفكير المجازي، ورؤية شيء معين من خلال شيء آخر.
- الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر.
- الوعي بقيمة الخبرة الشخصية أو الذاتية.
- محبة التخيل[٢] [١٧ ، ص ص ٣٠٧-٣٠٨] .

ومما اشتملت عليه أدبيات هذا البحث أيضا الاستراتيجيات التي تحفز التفكير النقدي حول الفنون. Strategies that foster critical thinking about art .

وقد استعارها أيضا من كتاب ريتشارد بول *التفكير النقدي*. وقد حدد هذا المؤلف محفزات التفكير النقدي حول الفن بعشرين نقطة يمكن أن يسترشد بها المفكرون والراشدون، والتلاميذ في المدارس، وهي في شكل نقاط (توجيهية) في صيغة الأمر. يقول ريتشارد ، مخاطبا الشخص الذي يريد أن يقدم نقدا سليما :

١- وظف مهارات الملاحظة الدقيقة ، لترى ما وراء السطح لاكتشاف ثراء التفاصيل.

٢- كون الاستدلالات، وكون التفسيرات المنطقية المبنية على الملاحظة، والقراءة أو على أي شكل من أشكال الاتصال.

٣- استخدم مصطلحات المادة المدروسة بدقة وإيجاز.

٤- انقل المعرفة من موقف معين لآخر.

٥- قارن ووازن.

٦- افهم واكتشف العلاقات.

---

٢ قام الباحث بترجمة هذه النقاط.

٧- كون قرارات مبنية على معرفة وخيارات مناسبة.

٨- دعم الآراء، وحاول بناء على حقائق ثابتة، ومعلومات، وأمثلة، وتوضيحات، وتفاصيل وصفية، وأقوال مأثورة، ووقائع.

٩- فرق بين الآراء المثبتة وغير المثبتة، وبين المعلومات ذات الصلة، والتي لا صلة لها بالموضوع.

١٠- وازن بين المعاني، وقيم مدى مصداقية الصادرة.

١١- حلل المعلومات والأفكار، وافهم علاقاتها.

١٢- جمع الأفكار إلى بعضها لتكوين فكرة أو مفهوم جديد.

١٣- اقبل أكثر من إجابة صحيحة واحدة، أو حل للمشكلة.

١٤- حدد المشكلات الرئيسية وتعرف على الموضوعات الأساسية.

١٥- افهم تعقيدات الموضوع أو الفكرة.

١٦- كون حلولاً للمشكلات.

١٧- أخر الحكم أو التقييم إلى أن تكون دليلاً ثابتاً وملائماً.

١٨- اعتمد على تقييم مبني على مستويات مؤسسة.

١٩- توقع أشياء عديدة.

٢٠- راجع وأعد التفكير[٣] (١٧، ص ص ٣٠٨-٣٠٩).

وقد أسهم في تثبيت دعائم النقد ـ إضافة إلى إليوت أيزنر Eliot Eisner، وكانديس ستاوت Candace Stout – عدد كبير من المختصين في مجال التربية، ومنهم: توم أندرسون Tom Anderson الذي ذكر في بحثه " تحقيق التذوق النقدي من خلال الفن" Attaining critical appreciation through art أن" المنهج الذي يؤكد التفكير النقدي يؤكد بلا شك

---

٣ قام الباحث بترجمة هذه النقاط.

ضرورة المهارات النقدية كالمقدرة على التحليل والاستنتاج، واتخاذ القرارات المبنية على طريقة شخصية متكاملة الجوانب، والمقدرة على فهم كل ما يترتب على تلك القرارات ." [١٨، ص ١٣٢].

وعلى الرغم من نقده لبعض جوانب نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية، إلا أنه قد خطط لتقديم النقد للتلاميذ بطرق علمية مناسبة لهم.

وعمل الباحثون على تأكيد أهمية النقد ودوره في التطور والتقدم، وضرورته لإكمال العملية التربوية. فالنقد العام والنقد الذاتي يسهمان في بناء الأمة، وتنمية أذواقها. فالمجتمع يتقدم بالنقد، بالتعرف على جوانب القوة وتأكيدها، وجوانب الضعف وتجنبها.وممارسة النقد الذاتي تجعل الفرد ناقداً ومقيماً لنفسه قبل أن يقيمه الآخرون، وبذلك يستطيع أن ينمي نفسه، بالتغلب على نقاط الضعف.

وقد وضع بعض علماء التربية الفنية طرقاً مستحدثة للنقد بالمدارس. ولعل أهم هذه الطرق طريقة فيلدمان، حيث توصل إلى أن النقد ينبغي أن يمر بأربع مراحل وهي:

١- مرحلة الوصف Description

ويتم في هذه المرحلة وصف العمل الفني والتعريف به، ويتم تناول الفنان، والعمل الفني الذي أبدعه، كما يتم تحديد الوقت أو العصر الذي عاش فيه الفنان، والأساليب السائدة فيه.

٢- مرحلة التحليل Analysis

أما في هذه المرحلة فيتم تحليل الأشكال، ووصف العلاقات المختلفة التي تحتويها اللوحة، مثل علاقات الألوان ببعضها: أهي علاقات انسجام أم تضاد، وما مدى توافر التوازن في العمل الفني، وما مدى نجاح الفنان في إيجاد علاقات تفاعلية بين الموضوع الذي يود التعبير عنه، وبين العناصر والقيم الفنية.

٣- مرحلة الشرح والتفسير Interpretation

في هذه المرحلة يتم الوصول إلى تفسير العمل الفني، وإضفاء المعاني عليه، وتكون هذه المرحلة تالية للمرحلتين السابقتين وناتجة عنهما.

٤- مرحلة التقييم Evaluation

وهي المرحلة الأخيرة التي يكتمل فيها النقد وذلك بإصدار حكم على العمل الفني وعلى مستواه، ويتم التوصل إلى هذه المرحلة عبر النقاط الثلاث السابقة.

وقد أوجد أندرسون طريقة ثانية للنقد الفني، ورأى أن تطبق بالمدارس من خلال نظرية التربية الفنية المبنية على الفن . والطريقة التي اقترحها استفادت كثيرا من طريقة فلدمان السابقة. والاختلاف بين الطريقتين ينحصر في عدد المراحل التي تشتمل عليها كل طريقة ؛ إذ إن أندرسون لم يكتف بأربع مراحل لعملية النقد الفني، بل جعلها سبع مراحل وهي :

١- التفاعل

ويرى أن هذه المرحلة هي مرحلة الانطباعات الأولية التي تحدث نتيجة لردود الأفعال تجاه الأعمال الفنية، ويقترح أن يفعل المعلم هذه الطريقة بإثارة أسئلة حول الخصائص البصرية للعمل الفني المراد نقده.

٢- التمثيل

يناقش التلاميذ في هذه المرحلة (مع معلمهم) المحتوى الذي يمكن أن يعبر عنه العمل الفني، كما يناقشون الجوانب الفنية للعمل الفني. ويقودهم المعلم نحو رؤية العمل ومحاولة التعبير عن الفكرة الأساسية فيه ؛ وذلك بالتمعن في كل جوانب العمل الفني.

٣- التفسير

وهي مرحلة التفكير في العمل الفني ومحاولة التعبير عن الأفكار التي أثارها العمل في التلاميذ ، أو المعاني التي استدعاها العمل في أذهانهم. ويقترح أندرسون أن يثير المعلم

في هذه المرحلة أسئلة تتعلق بالطريقة التي نفذ بها الفنان عمله الفني، ومحاولة إيجاد تفسير لسبب اختياره لذلك الأسلوب، فالأسئلة التي يقترحها هي:

- لماذا اختار الفنان هذه الطريقة التي نفذ بها عمله الفني؟
- ما الأسلوب الفني الذي اختاره الفنان؟
- ما النقاط التي تثير المشاهد في العمل؟" [١٩، ص٣٠].

٤- صفات ومميزات الأشكال

وفي هذه المرحلة يتعرف التلاميذ على الجوانب الفنية ومدى تميزها والتعرف على صفاتها المختلفة.

٥- الشرح والتفسير الشخصي

يشجع معلم الفن تلاميذه في هذه المرحلة على أن يفسروا العمل الفني، كل حسب ما يراه. ويحثهم على أن يبدي كل واحد منهم تفسيره الخاص به واستنتاجاته الشخصية دون التأثر بآراء الآخرين.

٦- اختبار الآراء

في هذه المرحلة يقود المعلم تلاميذه إلى مناقشة آرائهم التي توصلوا إليها، ويجعلهم يتنافسون حول مدى منطقيتها.

٧- المكونات

وفي هذه المرحلة يحاول المعلم مع تلاميذه الوصول إلى رأي نهائي يكون مستخلصاً من النقاط السابقة كلها ومبنياً عليها. وهذه المرحلة هي مرحلة جمع يسترجع التلاميذ من خلالها كل ما توصلوا إليه من معلومات حول العمل الفني، ويناقشون الخبرة التي اكتسبوها من خلال نقدهم لذلك العمل. ويتضح من كل ما سبق الفوائد الجمة التي يجنيها التلاميذ من نقدهم للأعمال الفنية من خلال دراستهم للفن حسب نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

ثالثا: تاريخ الفن

للفن دور رئيس في تصوير الحياة بكل أبعادها . فهو المعبر عن العادات والتقاليد والمعتقدات الدينية والحرية ، وأساليب الحياة المختلفة ، وأفكار الناس ومشاعرهم وأحاسيسهم ، وإلى جانب ذلك فإنه يسد حاجتهم المادية.

ومن هنا فإن دراسة تاريخ الفن تعني دراسة المجتمعات المختلفة ، والبيئات المتباينة ، والتعرف على جميع أنشطتها التي مارستها ، وعلى مدى إسهاماتها الفكرية والحضارية ، وكل ما قدمته للإنسانية. وإضافة إلى ذلك فإن تاريخ الفن ، كما يقول جرير Greer : "يعلمنا البحث والتعرف عن كثب على مؤلفات الفن ، ويتيح لنا فرصة التعرف على الصلات الوثيقة التي قد ربطت تلك الأعمال الفنية بالمفاهيم الثقافية والتاريخية التي نبعت عنها." [٢٠ ، ص ٨٦].

وعلى هذا فإن دراسة تاريخ الفن هي في الحقيقة دراسة لتاريخ الإنسانية. ومعروف أن الفن كان هو اللغة الأولى التي استخدمها الإنسان ، وهو اللغة التي قرأ بها الناس تاريخ العصور الغابرة ورأوا - بأعينهم - كل ما قام به الأجداد منذ العصر الحجري وحتى هذا العصر الحديث. فمن خلال الفن تمكن الناس من التعرف على طرق الحياة لدى السابقين في العصر الحجري ، وفي العصور اللاحقة ، وتعرفوا على مظاهر الحضارة ، وما مارسه الناس من أنشطة من خلال قطع النحت ، والجداريات الحجرية ، والجصية ، والمصنوعات المعدنية ، واللوحات الفنية ، وما رسم على أسطح الخزف ، وأشغال المعادن ، وجدران القصور والمعابد والمدافن ونحوها.

وتاريخ الفن هو دراسة لكل تلك الأعمال الفنية ، ودراسة تلك الأعمال غاية في الأهمية ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نقلل من أهمية إدخالها ضمن المناهج

الدراسية بالمدارس، وإلا فإن تلك المناهج ستكون ناقصة وتفتقر إلى عنصر رئيس غاية في الأهمية.

وعلى هذا الأساس أصبحت التربية الفنية تركز على تدريس تاريخ الفن. والهدف من تقديمه للتلاميذ بالمدارس ليس مقتصرا على تعميق فهمهم للفن فقط ، بل إنه يعمق فهمهم للتاريخ الإنساني، ويجعلهم يحسون به، وبأبعاده المختلفة، وذلك من خلال دراستهم للفن ، لا من خلال دراستهم لمادة التاريخ العام. فدراسة التاريخ العام تتعرض لجوانب عدة ، وقد تركز على الجوانب السياسية والاجتماعية والحضارية الأخرى، وتتناول الفن بوصفه جزءا صغيرا من تلك الأجزاء. وعليه فلا ينبغي أن تقتصر دراسة التلاميذ للفنون وتاريخها ، على ما يدرسونه في التاريخ العام. ولهذا فقد سعى علماء التربية الفنية إلى تعريف التلاميذ بتاريخ الفن في العصور المختلفة، وظهرت مقررات في مناهج التربية الفنية المصاغة حسب نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية. ومن هذه المقررات:

١ - فنون العصر الحجري.

٢ - فنون الحضارات القديمة والتي تشمل:

أ) فنون بابل وأشور وأكاده والعبيد وسبأ.

ب) فنون حضارة الفراعنة.

جـ) فنون الحضارة الإغريقية.

د) فنون الحضارة الرومانية.

هـ) الفنون الإسلامية.

و) الفنون الإفريقية.

ز) فنون جزر المحيطات Oceanian art

٣ - فنون عصر النهضة.

٤ - الفنون الحديثة (حتى عام ١٩٤٥) .

٥ - الفنون المعاصرة (بعد عام ١٩٤٥) وحتى اليوم .

وتقديم كل هذه الفنون للتلاميذ خلال التعليم العام (من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية) يسهم إسهاما عظيما في توسيع مداركهم وتعريفهم بتاريخهم، وتاريخ البشرية كلها، ويعرفهم بالحضارات الإنسانية والثقافات المختلفة.

الإنتاج الفني Studio

العنصر الرابع من عناصر التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو الإنتاج الفني. وقد رمزوا له في هذه النظرية بكلمة "المرسم أو Studio". وأسماه بعضهم Art production وكانت دراسة الفن في الماضي هي ما عرف من "التربية الفنية". فالتربية الفنية كانت عند الكثيرين تعني تدريس التلاميذ كيف يرسمون، ويلونون، وينحتون، ويشكلون الخزف والمجسمات، ويطبعون بطرائق الطبع المختلفة، ويمارسون النساجة وطرق المعادن، ونشر قطع الأخشاب المختلفة، واستخدام الأوراق المختلفة من عجائن، ومجسمات ورقية (أوريغامي Origami) وترديف كولاج (Collage) كل ذلك وغيره كثير لإنتاج أعمال فنية.

واستمر هذا المفهوم للتربية الفنية حتى عصر قريب (ولا يزال موجودا في بعض البيئات التعليمية في بعض أرجاء المعمورة) وعندما جاءت هذه النظرية بعناصرها أو أركانها أو أعمدتها الأربعة، ركزت على ضرورة تقديم كل عنصر منها بطريقة مدروسة ومرتبة ترتيبا منطقيا وتربويا أيضا، بحيث يراعى نظريات التربية العامة التي تقتضي أمورا مثل التدرج من الأسهل إلى الأصعب وغيرها.

وقد أجرى كثير من الباحثين عددا من الأبحاث في مجال "الإنتاج الفني المرسمي" كما تم تشكيل كثير من اللجان في الولايات المختلفة لصناعة مناهج عامة ومقررات منفصلة للإنتاج الفني. ويرى الباحث أن خير مثال يمكن أن يقدم في هذا الصدد هو كتاب *شاهد بنفسك*، من تأليف ماري كارهارت. وهو كتاب يقدم مادة التصوير التشكيلي (بالألوان المائية) بطريقة متدرجة.

وقد بذلت مؤلفته مجهوداً كبيراً في إعداده، وساعدها عدد من معلمي ومعلمات التربية الفنية على تطبيقه في المدارس حتى يتم التأكد من سلامة تطبيقه وضمان الحصول على النتائج المرجوة منه. تقول ماري: " إن أهم تغذية راجعة بالنسبة لي في هذا النظام، الذي أصبح في شكل كتاب، جاءني من مصدرين: المصدر الأول هو المعلمون والمعلمات الذين وافقوا على اختبار تدريسه لتلاميذهم، وقد كانت تعليقاتهم إضافات لاستراتيجياتنا التدريسية، والمصدر الثاني هم التلاميذ والتلميذات بالمدارس والذين وجدوا متعة وأنجزوا الكثير في هذا المجال الذي لم يتصوروا أن ينجزوا فيه شيئاً ذا بال"[٤] [٢١، ص٧].

وقد تم تجريب الكتاب في ولاية كلورادو، وانتشر بعد أن أثبت نجاحه في عدد من الولايات الأخرى خاصة بعد أن تبنته مؤسسة غرمباشا Grumbacher المعروفة والمحببة لدى كثير من العاملين في مجال الفن والتربية الفنية.[٥]

عرض الكتاب :

يتكون كتاب *شاهد بنفسك* من تسعة فصول، يتناول الفصل الأول منها طريقة التتابع Sequential method ويناقش سبب اختيار الخامة (الألوان المائية) للتطبيق، ويعلل

---

٤ هذا النص بترجمة الباحث.

٥ اشتهرت هذه المؤسسة بأنها من أقدم المؤسسات التي اختصت في إنتاج وتوزيع وتطوير خامات ومعدات الفنون ، فعمرها الآن يناهز القرن من الزمان (أنشئت في عام ١٩٠٥م).

لموضوع التتابع ، وأهمية المصادر ، والدراسات الفنية (التي يتعرف فيها التلاميذ على الأدوات والمعدات والخامات).

ويشمل الفصل الأول أيضا أسباب تحديد الموضوع والألوان Why limit the subject, colors & techniques وأسباب تحديد الساعات أو اللقاءات اللازمة لتطبيق الدروس (وهي ١٥ ساعة/لقاء).

أما الفصل الثاني فعنوانه "كيف تستخدم دليل المعلم" ويوضح للمعلمين طريقة الاستفادة من الدليل. ويشمل الفصل نفسه طريقة استخدام هذا البرنامج ، ويحدد ذلك بإيجاز في اثنتي عشرة نقطة .

عنوان الفصل الثالث هو " التتابع بنظام الوحدة" The unit sequence حسب ساعات التطبيق ، وهي خمسة عشر لقاء ، خصص اللقاء الأول لرسوم التلاميذ وتلوينهم دون أي توجيه. وخصص اللقاء الثاني لمقال في تاريخ الفن حول الموضوع ، واللقاء الثالث خصص للرسم بالخطوط الخارجية Contour line.

أما اللقاء الرابع فيشمل التعرف على فرش الألوان المائية ولمساتها Brush strokes . ويتعرض لأوراق التلاميذ التطبيقية في مجال ثقافة الألوان المائية . كما يشمل اللقاء الخامس القيم اللونية والألوان المائية الخفيفة ، وطريقة التلوين بأسلوب بلبلة الورق Wet-in-wet ويحتوي السادس على كيفية استغلال لون الأوراق الأبيض عند التلوين وبعض التقانات الأخرى. ويشمل السابع طرق إعداد الرسوم السابقة للتلوين (بالأبيض والأسود) وتدريب التلاميذ على التلوين باللونين الأبيض والأسود فقط.

يعالج اللقاء الثامن تحديد الألوان المائية ومزجها ، والتعرف على الألوان المكملة Complementary ويعالج اللقاء التاسع الدرجات اللونية : المرتفعة والمنخفضة ، ويتدرب فيه التلاميذ على التلوين بالدرجات المرتفعة.

ويدرس التلاميذ في اللقاء العاشر التكوين Composition وطرق إعداده، كما يدرسون في اللقاء الحادي عشر الألوان المائية الأخرى (تلك التي تمزج بالماء) ويفاضلون بينها.

وينتقلون في اللقاء الثاني عشر إلى تخطيط الموضوع وإعداده بالصورة النهائية للوجه، وطرق نقل التخطيط إلى سطح اللوحة النهائية. ويدرسون قيم الألوان المائية في اللقاء الثالث عشر إضافة إلى طرق استخداماتها عند التلاميذ بأساليب مختلفة. ويختلف اللقاء الرابع عشر عن سواه في أنه يشمل رحلة ميدانية Field trip يقوم بها التلاميذ إلى موقع معين، كما يمكن أن يستقبلوا فنانا زائرا، أو يشاهدوا عرض فيلم فني - مع أعمال الطلاب.

وفي اللقاء الأخير، وهو الخامس عشر، يقدم التلاميذ أعمالهم المكتملة، وينظمون ملفاتهم الفنية، ويقومون بالنقد الفني، ويعدون معرضا لأعمالهم الفنية .

ويحتوي الكتاب على معلومات كثيرة عن الفن مثل عناصر التصميم وأسسه، وطرائق عمل الملامس المختلفة. كما يحتوي على مجموعة من الوسائل التعليمية مثل الدائرة اللونية Color wheel وبعض النماذج للألوان الأساسية أو الأولية، والألوان الفرعية أو الثانوية. إضافة إلى عدد من اللوحات من البيئات المختلفة، ومن بينها أعمال من الحضارات المختلفة مثل لوحة زكريا بن محمد القزويني التي تمثل صورة في الوسط متنوعة الألوان وتحيط بها كتابة بالخط العربي، وهي من المخطوطات التي صورت من صالة عرض فرير Freer gallery التابعة لمؤسسة سميثونيا Smithsonian institution [٢١، ص٢٢] .

وقد قدمت جهات كثيرة من مناطق تعليمية وولايات مناهج متدرجة على النحو المذكور فأصبح تدريس الأنشطة الفنية (الإنتاج الفني Studio) أمرا منظما وميسرا للجميع.

نقد النظرية

على الرغم من أن نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية قد تم تنظيمها وتطبيقها، وتوافرت لها المراجع والمناهج والمقررات، وانتشرت أكثر من أي نظرية أخرى في تاريخ التربية الفنية، إلا أنها لم تسلم من النقد.

كانت أولى النقاط في النقد تركز على مدى أهمية تدريس علم الجمال للأطفال. وقد ذهب كثير من النقاد إلى أن تدريس علم الجمال للأطفال لا فائدة له، وأنه مضيعة للوقت وينبغي أن يوفر الوقت المخصص له حتى يستفيد منه الصغار في ممارسة الفن حقيقة، بدلا من الحوار الفكري الذي لا يلائم مستوى مدركاتهم.

ومن نقاط النقد التي وجهت لهذه النظرية أن التلاميذ يدرسون خلال صورة البارثينون (المعبد الإغريقي المشهور)[٦] و... و... إبداعات أناس آخرين واكتشافاتهم وتحليلاتهم، وعواطفهم ومآسيهم. أما التجارب الخاصة بالأطفال أنفسهم مع عالمهم الواسع الغريب فلا بد أن تستبعد وتؤجل [٢٢ ، ص٨].

ومن النقدات أيضاً ما قدمه بيتر لندن Peter London (كاتب النص السابق) من أن هذه النظرية DBAE قد تم فرضها من قبل جهات معينة لها مصالح، والجهة الأساسية التي تبنت النظرية ورعتها وصرفت على الأبحاث والباحثين وتابعت التطبيق كانت هي مؤسسة جيتي Gettey center للفنون في كاليفورنيا، ويرى الباحث أن مما يؤكد دور هذه المؤسسة في نشر هذه النظرية أن أكبر مؤسسيها قد عملوا في إدارة المؤسسة، ومنهم إليوت أيزنر Eliot Eisner وباركان Barkan وغيرهما.

ويرى جونسون N. R. Johnson أنه لا يمكن أن تطبق نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية دون تعديل في محتواها، وذلك للأسباب التالية :

---

٦ ما بين القوسين من إضافة الباحث.

- أن أغلب محتويات ما يدرس من خلال هذه النظرية غربي، وحظ الثقافات الأخرى ضئيل جدا.
- هناك احتمال كبير أن يهيمن المفهوم الأوربي ، وتهيمن العقلية الأوروبية وأفكارها على الفن.
- أن المعايير التي تحدد بها الجماليات ، والتي تدرس من خلال هذه النظرية لا يمكن أن توجه بشكل صحيح لتلك الأعمال التي ابتدعها الفنانون قبل ظهور النظرية.
- تتجاهل هذه النظرية دور القطاعات الأخرى بالمجتمع والتي لها دور في ربط المعرفة بالفن [٢٣، ص ص ١٥-١٦].

ورأى كاتب هذا البحث أن أفضل نقد يمكن أن يختم به بحثه هو ما كتبته كارلين هامبلين حول هذه النظرية، فقد قالت: "لا يجوز اعتبار التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية برنامجاً متكاملاً، وأنها ثابتة ثبات الصخور، كما لا يجوز اعتبارها اتجاهاً نحو الفن الذي ينقاد حسب آراء مؤسسة واحدة. فالنظرية في الحقيقة مفهوم، واتجاه ذاتي التمركز على التعليم الفني الذي يمكن أن يتكيف مع مجموعة التفسيرات الجارية، والأنماط ذات المعنى الفني، والاستجابة إلى القواعد الثقافية المتكررة النمط من أجل الإلمام الثقافي الأولي، وفي حدود النماذج المقدمة لمختلف أنواع الفنون، مع توفير الإمكانيات لإنجاز المعرفة الثقافية الكافية من خلال ما تتضمنه هذه النظرية" [٢٤، ص ٨٨].

إمكانات تطبيقها بمدارس المملكة

من الواضح أن هذه النظرية ـ"نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" مع الاستفادة من النقد الذي وجه لها، والدراسات العديدة التي اقترحها الباحثون المختلفون في خلفياتهم الثقافية، ستصبح بلا شك ملائمة للتطبيق في مدارس المملكة العربية السعودية.

ومما يدفع الباحث إلى تأييد سهولة تطبيقها بمدارس المملكة مايلي :

١ - أنها منهجية ، ومقسمة ، ويمكن أن يطبقها المعلمون دون كبير عناء.

٢ - أنها تتمشى مع الطرق المتبعة في التدريس حيث توفر للمعلم مادة نظرية ، ومعلم التربية الفنية يحتاج أن يثري الجانب النظري أثناء تدريسه.

٣ - وجود عدد كبير من المعلمين الذي درسوا هذه الطريقة أثناء إعدادهم المهني بالجامعة ، وهذا يسهل عليهم تطبيقها.

٤ - توافر عدد معقول من المراجع العربية ، والوسائل التي تعين المعلم على تقديم دروس التربية الفنية وفقاً لهذه النظرية.

٥ - وجود عنصر التسويق فيها ، وإعطاء مادة التربية الفنية بعداً تربوياً يجذب التلاميذ ويجعلهم يهتمون بالفن ، وهذا شيء مهم في مدارس المملكة.

٦ - وبناء على هذا فإن الباحث يرى أن أمر تطبيقها سيكون له عائد تربوي كبير.

الخلاصة والتوصيات

تعرض هذا البحث لنظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية ، فعرفها معتمداً على النقاط التالية :

١ - مصدرها ، ومنشئها ، وأول من أطلق عليها هذا الاسم DBAE ، وكيف ترجم إلى اللغة العربية.

٢ - أهم أعلام هذه النظرية ومؤلفاتهم النظرية التي ساعدت على تأسيسها مع التعرض لأهم ما كتبوه ، وتلخيص وعرض بعض آرائهم.

٣ - دراسة مكونات هذه النظرية الأربعة والتي تشمل :

أ) تاريخ الفن.

ب) علم الجمال.

ج) النقد الفني.

د) الإنتاج الفني

وطرق تطبيقها، والعائد التربوي من وجودها في التعليم العام.

٤- مشكلات تطبيق هذه النظرية وكيفية التغلب عليها، بعد الاستفادة من آراء النقاد الذين نقدوها في الغرب.

٥- عرض لطريقة تقديم كل فرع من الفروع التي تكون هذه النظرية من النقد، وتاريخ الفن، وعلم الجمال، والإنتاج الفني.

وفي المجال الأخير "الإنتاج الفني" عرض الباحث كتابا اشتمل على منهج لدراسة التصوير التشكيلي بطريقة مستحدثة يمكن أن تفيد الجميع.

التوصيات

في ختام هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة متابعة المستجدات العالمية في مجال التربية عامة، والتربية الفنية خاصة، ودراسة مناهجها ومقرراتها، وطرق تدريسها، والاستفادة منها باختيار ما يلائمنا منها، وما يتماشى مع عقيدتنا، وعاداتنا وتقاليدنا، وأنظمة حياتنا العامة.

٢ - تكوين لجنة من مختصين في مجال التربية عامة، و التربية الفنية خاصة، لدراسة نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفة مادة دراسية، وبحث إمكانات تطبيقها بمدارسنا بالمملكة العربية السعودية. وذلك بعد الاستفادة من آراء النقاد الذين أوضحوا أوجه القصور فيها، وبعد إعدادها نقية من كل الشوائب التي تشوبها.

٣ - إيجاد آلية لإيصال محتوى هذه النظرية إلى المجتمع عامة لتحقق الفائدة المرجوة، كالاستفادة من النقد، والتاريخ، والتنظير. فهذه أشياء تفيد المجتمع كله، ولا ينبغي أن تنحصر في حجرات الدراسة وتكون وقفا على تلاميذ المدارس فقط.

المراجـــــع

[١] البعلبكي ، منير. *المورد : قاموس إنكليزي - عربي.* بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٩٢م.

[٢] المهنا ، عبد الله مهنا. *التخطيط لتدريس التربية الفنية.* الكويت : مكتبة الفالح للنشر والتوزيع ، ١٩٩٣م.

[٣] المهنا ، عبد الله مهنا ، والحداد ، عبد الله عيسى. *الأساليب الحديثة في تدريس مادة التربية الفنية.* دولة الكويت ، ودولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع ، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

[٤] فضل ، محمد عبد الجيد. *التربية الفنية : مداخلها وتاريخها و فلسفتها* . الرياض: النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود، ١٩٩٦م.

[٥] Greer ,W. Dwaine. *Art as a Serious Subject of Study* , N. Dobbs, Stephen Mark , *Research Readings for Discipline-based Art Education: A Journey Beyond Creating*, The National Art Education Association , Reston ,Virginia, 1988.

[٦] Efland, A.D. "Curriculum Antecedents of Discipline based Art Education," *Journal of Aesthetic Education*, 21, No.2 (Summer), 1987.

[٧] Smoke, Jerry. "Art History, Art Appreciation and Aesthetics in the Secondary School." *Canadian Society for Education Through Art Research Journal*, 3 (1976), 14-21.

[٨] Clark, Gilbert and Zimmerman, A. E. "A Walk in The Right Direction: A Model for Visual Arts Education." *Studies in Art Education*, 2 (Winter 1978) , 34-49.

[٩] Marchi, Theresa. "Examination of Factors Affecting Change in Pennsylvania School District's Art Program from 1924 to 1992." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*. 39, No.1 (Fall), 1997.

[١٠] Karen, A. Hamblen. "Approaches to Aesthetics in Art Education. A Critical Theory Perspective." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*. 29, No.2. (Winter), 1988.

[١١] Crawford, D. W. "Aesthetics in Discipline-based Art Education." *The Journal of Aesthetic Education*, 22, No. 2 (1987) 227-239.

[١٢] Lanier, V. "The Fourth Dimension: Building a New Curriculum." *Studies in Art Education*, 22, No.1 (1986), 5-10.

[١٣] Green, Maxine. "Possible Sources for Aesthetic Content in the Class-room." In: *Aesthetic Education : The Missing Dimension*, Al-Hurwits (Ed.). Conference. Maryland Institute, College of Art, Baltimore, 1986.

[١٤] Broudy, H. Sa. *The Missing Dimension in Art Education*, T. *Dimension*. Baltimore, Maryland, 1986.

[١٥] Eisner, Eliot. "The Emergence of New paradigms for Educational Research". *Art Education*, 46, N.6 (1993), 50-55.

[١٦] Stout, Candace Jesse. "Critical Conversations About Art." *Studies in Art Education*, 36, No.3, 170-188.

[١٧] Paul, Richard. "Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in A rapidly Changing World." Rohnert Park, California: Center for Critical Thanking and Moral Critique, 1993.

[١٨] Anderson, Tom. "Attaining Critical Appreciation Through Art." *Studies in Art Education*, Cinginia, , 31, No.3 (1990), 132-140.

[١٩] Anderson, Tom. "A Structure for Educational Art Criticisms." *Studies in Art Education*, 30, No.1 (1988).

[٢٠] Greer, W.E. "A Structure of Discipline Concepts for DBAE," *Studies in Art Education*, 28(4), 28, No.4 (1987).

[٢١] Carhartt, Mary. *See for Yourself.* New York: M. Grumbacher: Inc. 1984.

[٢٢] London, Peter. *Step Outside: Community - based Art Education*, Portsmouth: Heinemann, 1994.

[٢٣] Johnson. N. R. "DBAE in Cultural Relationships." *Journal of Multi- cultural and Cross-cultural Research in Art Education*. 6, No.1 (1988), 15-25.

[٢٤] Hamblen, Karen. "Cultural-literacy Through Multiple DBAE Repertories." *Journal of Multi-cultural and Cross- cultural Research in Art Education..*

Discipline-based Art Education and the Viability of Introducing It, through General Education, in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohamed Hussein A. Aldoyhi

Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education,

King Saud University, Riyadh, KSA
(Received 7-9-1423H; accepted for publication 8-2-1424H)

Abstract. The research is one of the very few works that deal with this theory in Arabic. This is one of the most important (if not the most important) of all theories in the realm of art education. Unlike the past art education theories, this one has spread tremendously, and was welcomed by numerous art educators all over the world. The theory was established on strong foundations and was supported by many publications. Renowned art educators have conducted and published researches that helped in applying it in bringing it closer to the public and in introducing it to the curriculum of different educational set- ups throughout the world. The researcher has traced the initiation of this theory, followed its development and exhibited some of the most important publications that helped in implementing it . The study investigates the viability of introducing the theory to the Saudi Arabian students of general education and includes a summary and a few recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٩٩٩-١٠٢٤ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

أثر جنون الجاني في سقوط القصاص ودرء الحدود

عبدالكريم بن يوسف الخضر

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

منتدب للعمل في كلية الاقتصاد والإدارة بالقصيم

(قدم للنشر في ١٤٢٢/١٠/١٧ هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/٩/٧هـ)

ملخص البحث. الحمد لله وحده ، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فقد بحثت في هذا البحث المتواضع بعض الأحكام المتعلقة بالجنون الذي يعتبر عارضا من عوارض الأهلية ، والذي يؤثر سلبا في تصرفات من يصيبه ؛ لأنه قد يتصرف تصرفات غير مقصودة بالنسبة له ، وبينت فيه أنه لا خلاف بين أهل العلم في أنه لا قصاص على المجنون الذي يقتل حال جنونه، كما بينت فيه رجحان القول بعدم سقوط القصاص على القاتل المتعمد إذا جن بعد الجناية وقبل القضاء عليه، أو جن بعد تقديمه للتنفيذ أو دفعه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص. هذا بالنسبة لمسائل القصاص.

أما بالنسبة للحدود فإن من ارتكب ما يوجب حدا حال كونه مجنونا فإنه لا يجب عليه الحد، أما من أقر بالقذف ثم جن بعد ذلك فإنه يقام عليه حد القذف ولا يقبل رجوعه كما لا تنتظر إفاقته بخلاف من أقر بوجوب حد من الحدود عليه - عدا حد القذف - ثم جن بعد إقراره به ، فإنه لا يقام عليه الحد الثابت بإقراره حال جنونه على الرأي الراجح.

أما الحدود الثابتة بالبينة على من جن بعد وجوب الحد عليه فإنها تقام عليه ولا تنتظر إفاقته حسب الرأي الراجح.

أما بالنسبة للردة فإن من ارتد وهو عاقل ثم جن قبل استتابته فإنه ينتظر إفاقته حتى تتم استتابته ولا يقتل حال جنونه بخلاف من ارتد ثم استتيب فلم يتب ثم جن فإنه ترجح عندي إقامة حد الردة عليه حال جنونه. هذا ما تبين لي والله وحده أعلم بالصواب.

المقدمــــة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ، ومن يضلل فلا هادي له ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله .

﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ ﴿١٠٢﴾ ﴾ ،(آل عمران، الآية ١٠٢)، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ﴿١﴾ ﴾ (النساء، الآية١)، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا ﴿٧٠﴾ يُصۡلِحۡ لَكُمۡ أَعۡمَٰلَكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡ ذُنُوبَكُمۡۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدۡ فَازَ فَوۡزًا عَظِيمًا ﴿٧١﴾ ﴾ (الأحزاب، الآيتان ٧٠، ٧١). أما بعد:

فيقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِصَاصُ فِي ٱلۡقَتۡلَىۖ ٱلۡحُرُّ بِٱلۡحُرِّ وَٱلۡعَبۡدُ بِٱلۡعَبۡدِ وَٱلۡأُنثَىٰ بِٱلۡأُنثَىٰۚ فَمَنۡ عُفِيَ لَهُۥ مِنۡ أَخِيهِ شَيۡءٞ فَٱتِّبَاعُۢ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيۡهِ بِإِحۡسَٰنٖۗ ذَٰلِكَ تَخۡفِيفٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَرَحۡمَةٞۗ فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٞ ﴿١٧٨﴾ ﴾ (البقرة، الآية١٧٨).

إن هذا النص الإلهي وغيره من النصوص الشرعية يثبت مشروعية القصاص في النفس وفيما دونها في حالة توافر شروطه وأركانه وانتفاء موانعه.

كما أن هناك نصوصاً شرعية أخرى تثبت وجوب إقامة الحدود على من قارف موجباتها وانتفت عنه موانعها. ومن هنا ندرك أن هناك موانع من القصاص تحول دون استيفائه وموانع من إقامة الحدود تدرؤها ، فهل يعتبر الجنون في الجاني مانعاً من القصاص يحول دون استيفائه ومانعاً من إقامة الحدود يدرأ إقامتها أو لا يعتبر؟ ومتى يكون مانعاً من استيفاء القصاص ومن إقامة الحدود؟ وهل هناك حالات لا يكون للجنون تأثير فيها في إسقاط القصاص ودرء الحدود؟ هذا ما سنحاول معرفته من خلال هذا البحث المتواضع الذي أسميته "أثر جنون الجاني في سقوط القصاص ودرء الحدود".

سبب اختيار هذا الموضوع

كنت جالساً مع أحد المشايخ القضاة نتجاذب أطرافِ الحديث فوصل حديثنا إلى بعض المسائل الفقهية التي تعرض للقضاة في بعض الأحيان، وكان من هذه المسائل مسألة الجنون الحاصل قبل الجناية وبعدها وأثره في سقوط القصاص ودرء الحدود ، فتحدثنا فيها كثيراً، لكننا لم نتوصل إلى رأي قطعي في بعض المسائل الخلافية المتعلقة بها ؛ ولذلك رأيت أن أفرد هذه المسألة ببحث مستقل لأجيب في النهاية عن السؤال الآتي : هل للجنون أثر في سقوط القصاص ودرء الحدود؟

ووجدت أن هذه المسألة تفرعت لعدة مسائل سوف نعرفها من خلال خطة البحث.

أهمية الموضوع

لهذا الموضوع أهمية عظيمة يمكن حصرها بالنقاط الآتية :

١ - أن هذا الموضوع يحتوي على كثير من المسائل الفقهية التي يحتاج إليها القضاة في المحاكم الشرعية ؛ لأنها تتعلق بشريحة من شرائح المجتمع وهم المجانين وأثر جنونهم في

سقوط القصاص ودرء الحدود.

٢ - أهمية هذا الموضوع وحاجة المسلمين لمعرفة أحكام مسائله ؛ لأنه يدخل في بابين مهمين من أبواب الفقه الإسلام، وهما : القصاص والحدود.

٣ - أن للجنون تأثيراً واضحاً وظاهراً في كثير من العبادات والأحكام الشرعية فأحببت أن أبين أثره أيضاً في سقوط القصاص ودرء الحدود.

خطة البحث

انتظمت خطة البحث في هذا الموضوع بمقدمة وتمهيد ومبحثين:

المقدمة : وقد اشتملت على :

- سبب اختيار الموضوع وأهميته .
- خطة البحث فيه .

التمهيد : وقد تحدثت فيه عن تعريف الجنون والقصاص والحدود في اللغة والاصطلاح.

المبحث الأول: أثر جنون الجاني في سقوط القصاص

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الجنون قبل الجناية.

المطلب الثاني: الجنون بعد الجناية وقبل القضاء.

المطلب الثالث: الجنون الطارئ بعد التقديم للتنفيذ.

المبحث الثاني: أثر الجنون في درء الحدود

وفيه ستة مطالب :

المطلب الأول: الجنون قبل ارتكاب ما يوجب الحد.

المطلب الثاني : الجنون بعد الإقرار بالقذف.

المطلب الثالث : الجنون بعد الإقرار ببقية الحدود عدا القذف.

المطلب الرابع : الجنون بعد ثبوت الحد بالبينة.

المطلب الخامس: الجنون بعد الردة وقبل الاستتابة.

المطلب السادس: الجنون بعد الردة والاستتابة.

هذا ما استطعت تسطيره في هذا الموضوع ولا أدعي أني قد جمعت جميع مسائله، إلا أني أعرف يقينا أني بذلت فيه جهدي، وحسب الإنسان بذل جهده وطاقته، والتوفيق من عند الله تعالى.

التمهيد

تعريف الجنون والقصاص والحدود

تعريف الجنون

الجنون في اللغة : من جن الشيء يجنه جنا : ستره، وكل شيء ستر عنك فقد جن عنك [١ ، جـ١٣ ، ص٩٢ ، حرف النون، فصل الجيم، مادة جنن].

والجنة : الجنون، وأجنه الله بالألف فجن هو للبناء للمفعول فهو مجنون [٢ ، جـ١ ، ص١٥٤ ، كتاب الجيم، الجيم مع النون وما يثلثهما، مادة جنن] .

وجن الرجل جنونا وأجنه الله فهو مجنون ، ولا تقل مجن. وقولهم للمجنون : ما أجنه، شاذ لأنه لا يقال في المضروب : ما أضربه، ولا في المسلول : ما أسله. فلا يقاس عليه. وأجن الشيء في صدره : أكنه. [٣ ، ص٤٨ ، باب الجيم، مادة جنن] .

وفي الاصطلاح: هو اختلال العقل بحيث يمنع جريان الأفعال والأقوال على نهج العقل إلا نادرا [٤ ، ص١٠٧] .

تعريف القصاص

القصاص في اللغة ، بكسر القـ[illegible] : القود [٥ ، ص٨٠٩ ، باب الصاد ، فصل القاف ، مادة قصص] والقصاص والقـ[illegible]ـاء والقصاصاء : القود ، وهو القتل بالقتل والجرح بالجرح [١ ، جـ٧ ، ص٧٦ ، [illegible] [illegible]صاد المهملة ، فصل القاف ، مادة قصص] وقصصت الإثر : تتبعته ، وقاصصته مقاصة وقصاصا من باب قاتل ؛ إذا كان لك عليه دين مثل ماله عليك فجعلت الدين في مقابلة الدين ، مأخوذ من اقتصاص الأثر ، ثم غلب استعمال القصاص في قتل القاتل وجرح الجارح وقطع القاطع [٢ ، جـ٢ ، ص٦٩٤ ، القاف مع الصاد وما يثلثهما ، مادة قصص] .

وفي الاصطلاح: القصاص : القتل بإزاء القتل وإتلاف الطرف بإزاء إتلاف الطرف [٦ ، ص٣٣١] . وقيل : هو أن يفعل بالفاعل مثل ما فعل [٤ ، ص٢٢٥] ، وقيل : القصاص : القود. وقد قص الأمير فلانا من فلان ؛ إذا اقتص له منه فجرحه مثل جرحه أو قتله قودا [٣ ، ص٢٢٥] .

تعريف الحدود

الحدود في اللغة : جمع حد ، والحد هو الحاجز بين شيئين ومنتهى الشيء [٥ ، ص٣٥٢ ، باب الدال ، فصل الحاء ، مادة حدد] . وفي *لسان الميزان* : الحد : الفصل بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر أو لئلا يتعدى أحدهما على الآخر ، وجمعه حدود. وفصل ما بين كل شيئين : حد بينهما [١ ، جـ٣ ، ص١٤٠] .

وفي *المصباح المنير*: الحد في اللغة : الفصل والمنع ، فمن الأول قول الشاعر :

وجاعل الشمس حدا لاخفاء به

ومن الثاني : حددته عن أمره ؛ إذا منعته فهو محدود ، ومنه الحدود المقدرة في الشرع ؛ لأنها تمنع من الإقدام ، ويسمى الحاجب حدا ؛ لأنه يمنع من الدخول [٢ ، جـ١ ،

ص١٧١ ، الحاء مع الدال وما يثلثهما ، مادة حدد] .

وفي الاصطلاح: الحد عبارة عن عقوبة مقدرة شرعا حقا لله تعالى [٧ ، ص٤٦].

وقيل: الحد: عقوبة مقدرة وجبت حقا لله عز وجل [٨ ، ص١٧٣ ؛ ٤ ، ص١١٣] .

قال ابن حجر رحمه الله : " وقد حصر بعض العلماء ما قيل بوجوب الحد به في سبعة عشر شيئا ، فمن المتفق عليه الردة والحرابة ما لم يتب قبل القدرة والزنا والقذف به وشرب الخمر سواء أسكر أم لا والسرقة ..إلخ" [٩ ، جـ١٢ ، ص٥٩].

المبحث الأول

أثر جنون الجاني في سقوط القصاص

المطلب الأول: الجنون قبل الجناية

لا خلاف بين أهل العلم في أنه لا قصاص على المجنون إن قتل حال جنونه [١٠ ، جـ٧ ، ص ص٢٣٥-٢٣٦ ؛ ١١ ، جـ٨ ، ص٣ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ١٣ ، جـ٢ ، ص٢٥٥ ؛ ١٤ ، جـ٨ ، ص٣ ؛ ١٥ ، جـ٦ ، ص٥ ؛ ١٦ ، جـ٢ ، ص١٧٤ ؛ ١٧ ، جـ١٨ ، ص٣٥٣ ؛ ١٨ ، جـ٧ ، ص٢٦٧ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص٢١ ؛ ٢٠ ، جـ١١ ، ص٤٨١ ؛ ٢١ ، جـ٢٥ ، ص٨٠ ؛ ٢٢ ، جـ٢٥ ، ص٧٩ ؛ ٢٣ ، جـ٢٥ ، ص٧٩] .

وقد استدلوا على هذا بأربعة أدلة هي :

الدليل الأول

عن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ قال : "رفع القلم عن ثلاث : عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق" [٢٤ ، جـ٦ ، ص ص١٠٠-١٠١ ؛ ٢٥ ، جـ٤ ، ص٥٥٨ ؛ ٢٦ ، جـ٦ ، ص١٥٦ واللفظ له ؛ ٢٧ ، جـ١ ، ص٦٥٨ ؛ ٢٨ ، جـ١ ، ص٥٦٧ ؛ ٢٩ ، جـ٢ ، ص٦٨] ، قال الحاكم : هذا حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه ، ووافقه الذهبي [٢٩ ، جـ٢ ، ص ص٦٧-٦٨] ،

وقال الألباني يرحمه الله : قلت: وهو كما قالا. فإن رجاله كلهم ثقات احتج بهم مسلم برواية بعضهم عن بعض [٣٠، جـ٢، ص٥] كما ورد هذا الحديث من طرق عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وورد عن أبي قتادة الأنصاري رضي الله عنه، وقد ذكرها الألباني [٣٠، جـ٢، ص ص٤-٧] وقال عنه: صحيح.

وقد روى البخاري قول علي رضي الله عنه موقوفاً حيث قال مخاطباً عمر رضي الله عنه: أما علمت أن القلم رفع عن المجنون حتى يفيق، وعن الصبي حتى يدرك، وعن النائم حتى يستيقظ [٣١، جـ٨، ص٢١، جـ٦، ص١٦٩].[1]

وجه الدلالة: أن النبي ﷺ بين في هذا الحديث أن المجنون ممن رفع عنه القلم، فهو لا يؤاخذ بأفعاله حال جنونه لعدم تكليفه.

الدليل الثاني: أن القصاص عقوبة مغلظة فلم تجب على المجنون كالحدود [١٦، جـ٢، ص١٧٤؛ ٢٢، جـ٢٥، ص٧٩].

الدليل الثالث: أن المجنون ليس له قصد صحيح، فهو كالقاتل خطأ [٢٠، جـ١١، ص٤٨١].

الدليل الرابع: أن القصاص من حقوق الأبدان، وحقوق الأبدان لا تجب على المجنون [١٧، جـ١٨، ص٣٥٣].

المطلب الثاني: الجنون بعد الجناية وقبل القضاء

اختلف الفقهاء في سقوط القصاص عن القاتل المتعمد إذا جن بعد الجناية وقبل القضاء عليه على ثلاثة أقوال:

---

١ وللاستزادة في معرفة طرق هذا الحديث انظر [٣٢، جـ٤، ص ص١٦١-١٦٥؛ ٣٠، جـ٢، ص ص٤-٧].

القول الأول: أنه لا يسقط القصاص

وهذا مذهب الشافعية [٣٣، جـ٤، ص١٣٧ ؛ ١٧، جـ١٨، ص٣٥٣]، والحنابلة [٢٠، جـ١١، ص٤٨٢ ؛ ٢٢، جـ٢٥، ص٨٠ ؛ ٣٤، جـ٣، ص٢٧٩].

القول الثاني: أنه يسقط القصاص

وهذا مذهب الحنفية [٣٥، جـ٥، ص٣٤٢ ؛ ٣٦، جـ٥، ص٣٤٢، ٣٧٦].

القول الثالث: أنه ينتظر إفاقته إن رجيت وإلا فالدية في ماله

وهذا مذهب الإمام مالك [١٢، جـ٦، ص٢٣٢ ؛ ١١، جـ٨، ص٢ ؛ ٣٧، جـ٨، ص٣ ؛ ٣٨، جـ٢، ص٣٨١].

الأدلـــــة

أدلة القول الأول

الدليل الأول : أنه إذا ثبت القتل على القاتل بالبينة أو بالإقرار فإنه يجب عليه القصاص ولا يسقط القصاص عنه بمجرد جنونه ؛ لأن الجنون ليس سبباً من أسباب سقوط القصاص [٣٣، جـ٤، ص١٣٧].

الدليل الثاني: أن رجوع المقر بالقتل عن إقراره به غير مقبول، وعليه فإنه لا يكون للجنون تأثير في سقوط القصاص بعد ثبوت الجناية [٢٠، جـ١١، ص٤٨٢].

الدليل الثالث: أن التكليف لا يشترط في الجاني إلا وقت ارتكاب الجريمة ولا يشترط بعدها إذ يستحق العقوبة بعدها ولو زال التكليف عنه [١٨، جـ٧، ص٢٦٧].

دليل القول الثاني

أنه إذا جن القاتل قبل القضاء عليه أو بعد القضاء عليه وقبل دفعه للولي فإنه يسقط القصاص استحساناً وينقلب دية في ماله لتمكن الخلل في الوجوب [٣٦، جـ٥، ص٣٤٢].

يناقش: ليس هناك خلل في وجوب القصاص، بل القصاص ثابت في حق القاتل بمجرد القتل والجنون طارئ بعد ثبوت القصاص فلا يكون له أثر في سقوطه.

دليل القول الثالث

أن القاتل إذا جن بعد الجناية فإنه لا يقتل وهو مجنون وإنما ينتظر إفاقته قياساً على المرتد فإنه لا يقتل حتى يفيق ثم يستتاب [١١، جـ٨، ص٣].

يناقش: قياس القاتل على المرتد بعدم القتل حال الجنون قياس مع الفارق؛ لأن تأخير المرتد حتى يفيق من أجل أن يستتاب، فإن تاب وإلا قتل، ولا يمكن أن يستتاب حال جنونه. بخلاف القاتل فإنه لا داعي لانتظار إفاقته إذا ثبت عليه القتل لعدم الحاجة إلى استتابته ولا إلى رجوعه عن إقراره.

الترجيـــح

بعد الاطلاع على الأقوال الواردة في هذه المسألة ومعرفة أدلتها ومناقشة ما يحتاج إلى مناقشة منها تبين لي - والله أعلم بالصواب - أن القول الراجح هو القول الأول، وهو: أن جنون القاتل بعد القتل لا يسقط القصاص، وذلك لقوة أدلته، وكثرتها، وسلامتها من المناقشة، ولعدم استقامة أدلة الأقوال الأخرى لأنها لم تسلم من المناقشة؛ ولأن الجاني حينما أقدم على الجناية ووجب في حقه القصاص كان مكلفاً، والجنون طرأ بعد ذلك فلا يعتد به ولا ينظر إليه، فيقتص منه كما لو لم يطرأ عليه جنون؛ لأن العبرة في الحكم بالعقوبة وتنفيذها إنما هي حال المكلف وقت ارتكابه للجريمة لا بعده، كما أنه لو قلنا بسقوط القصاص في مثل هذه الحالة لاتخذ ذلك وسيلة وذريعة لإسقاط القصاص بادعاء الجنون. والله سبحانه وتعالى أعلم بالصواب.

المطلب الثالث : الجنون الطارئ بعد التقديم للتنفيذ [2]

اختلف الفقهاء في الجنون الذي يطرأ على الجاني بعد تقديمه للتنفيذ أو دفعه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص به، هل يكون هذا الجنون سبباً في سقوط القصاص عنه أو أنه غير مؤثر فيه؟ على قولين:

القول الأول: أنه لا يسقط القصاص

وهذا مذهب الحنفية [٣٦، جـ٥، ص٣٤٢]، والشافعية [٣٣، جـ٤، ص١٣٧؛ ١٧، جـ١٨، ص٣٥٣]، والحنابلة [٢٠، جـ١١، ص٤٨٢؛ ٢٢، جـ٢٥، ص٨٠؛ ٣٤، ج٣، ص٢٧٩]، واللخمي [3] من المالكية [١٢، جـ٦، ص٢٣٢؛ ٣٩، جـ٨، ص٣].

القول الثاني: أنه ينتظر إفاقته وإلا فالدية في ماله

وهذا مذهب المالكية [١٢، جـ٦، ص٢٣٢؛ ٣٧، جـ٨، ص٣؛ ٣٨، جـ٢، ص٣٨١].

---

٢ المقصود بهذا هو الجنون الذي يحصل بعد صدور الحكم على الجاني بوجوب القصاص وبعد تقديمه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص أو بعد تقديمه للتنفيذ، وحينما يتيقن الجاني من أنه سينفذ فيه القصاص فإنه قد يطرأ جنون بسبب عظم الموقف وهول الصدمة؛ لأنه لا يستطيع الجاني تصور إيقاع القصاص به فتحصل له صدمة نفسية وعقلية قد تكون سبباً مباشراً في إصابته بالجنون في تلك اللحظة.

٣ نسبت هذا القول إلى اللخمي من المالكية؛ لأنه يرى أن من جن بعد القتل فإنه يدفع إلى أولياء المقتول، فإن شاءوا قتلوه وإن شاءوا أخذوا الدية من ماله إن كان له مال أو أتبعوه بها، ومعنى هذا أنه لا يرى سقوط القصاص عن الجاني الذي يجن بعد القتل.

الأدلة

أدلة القول الأول

استدلوا بأدلة القول الأول في المسألة السابقة [٤] بالإضافة إلى ما يأتي:

أن من شرط وجوب القصاص على القاتل كونه مخاطبا حال الوجوب وذلك بالقضاء ويتم بالدفع [٣٦، جـ٥، ص٣٤٢].

دليل القول الثاني

استدل أصحاب القول الثاني بدليل أصحاب القول الثالث [٥] في المسألة السابقة وقد سبقت مناقشته.[٦]

الترجيـــــح

بعد الاطلاع على القولين الواردين في هذه المسألة والنظر فيهما ومعرفة أدلتهما ومناقشة دليل القول الثاني وبيان عدم استقامته للاستدلال به تبين لي أن القول الراجح هو القول الأول، وهو: أنه لا يسقط القصاص عن القاتل إذا جن بعد التقديم لتنفيذ القصاص فيه؛ وذلك لقوة أدلته واستقامتها وعدم تعرضها للمناقشة ولعدم استقامة دليل القول الثاني، ولأن شروط القصاص قد توافرت في هذه الجناية وقد حكم به على هذا الجاني فلا يسقط الجنون الحكم الصادر ضد هذا الجاني، ولا يعطل تنفيذه، ولأن رجوع القاتل عن إقراره بالقتل لا يقبل فلا داعي لانتظار إفاقته لعدم الحاجة إلى ذلك. والله أعلم.

---

٤ سبق ذكرها ص ١٠٠٧.

٥ سبق ذكره ص ١٠٠٨.

٦ سبق ذكره ص ١٠٠٨.

المبحث الثاني

أثر الجنون في درء الحدود

المطلب الأول : الجنون قبل ارتكاب ما يوجب الحد

اتفق الفقهاء [٣٥، جـ٣، ص٢٨٥ ؛ ٤٣ ، جـ٢، ص ص١٤٣ ، ١٤٩ ؛ ٤٤ ، جـ٥ ، ص١٣٠ ؛ ١١ ، جـ٨، ص٧١ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ١٨ ، جـ٧، ص٤١٧ ؛ ٣٣ ، جـ٤ ، ص١٣٧ ؛ ١٧ ، جـ٢٠ ، ص٧٠ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص١٩١ ؛ ٤٥ ، جـ٤ ، ص١٤٢ ؛ ٢٠ ، جـ١٢ ، ص ص٢٩٦ ، ٣٥٧ ؛ ٢٢ ، جـ٢٦ ، ص١٦٧ ؛ ٢٣ ، جـ٢٦ ، ص١٦٧ ؛ ٣٤ ، جـ٣ ، ص٣٣٦] على أن من ارتكب ما يوجب الحد حال كونه مجنونا فإنه لا يجب عليه الحد. وقد استدلوا على ذلك بالأدلة الآتية :

الدليل الأول

عن عائشة رضي اللّه عنها عن النبي ﷺ قال : "رفع القلم عن ثلاث : عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق."[٧]

وجه الدلالة : أن النبي ﷺ قد بين في هذا الحديث أن المجنون ممن رفع عنه القلم فلا يؤاخذ الإنسان بما فعله حال جنونه لعدم تكليفه.

الدليل الثاني

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : أتى رجل رسول الله ﷺ وهو في المسجد فناداه فقال : يا رسول الله ، إني زنيت ، فأعرض عنه ، فلما شهد على نفسه أربعا قال : أبك جنون؟ قال : لا . قال : فاذهبوا به فارجموه" [٣١، جـ٨، ص١١٢ ، واللفظ له ؛ ٤٠ ، جـ٢ ، ص١٣١٨].

---

٧ سبق ذكر مواضع تخريجه ودرجته ص ص ١٠٠٥ ، ١٠٠٦ من هذا البحث.

وجه الدلالة : أن النبي ﷺ قد استفهم من هذا الرجل الذي وقع في الزنا أهو مجنون؟ قبل الحكم عليه، ولما تبين عدم جنونه حكم عليه بالرجم. مما يدل على أن الجنون مانع من إقامة الحد على صاحبه.

الدليل الثالث

عن ابن عباس رضي الله عنه قال: أتي عمر بمجنونة قد زنت فاستشار فيها أناسا فأمر بها عمر أن ترجم، فمر بها على علي بن أبي طالب رضوان الله عليه، فقال: ما شأن هذه؟ قالوا: مجنونة بني فلان زنت، فأمر بها عمر أن ترجم، قال: فقال: ارجعوا بها، ثم أتاه فقال: يا أمير المؤمنين، أما علمت أن القلم قد رفع عن ثلاثة: عن المجنون حتى يبرأ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يعقل. قال: بلى، قال: فما بال هذه ترجم؟ قال: لا شيء، قال: فأرسلها، قال: فأرسلها، قال: فجعل يكبر [٣٤، جـ١، ص ص١٤٠، ١٥٤، ١٥٥ ؛ ٢٥، جـ٤، ص ص٥٥٨-٥٥٩، واللفظ له ؛ ٤١، جـ٣، ص١٩٣ ؛ ٤٢ ، جـ٨، ص٢٦٤].

قال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه. ووافقه الذهبي [٢٩، جـ٤، ص٤٢٩] وقال الترمذي: والعمل على هذا الحديث عند أهل العلم [٤٦، جـ٤، ص٣٢].

وجه الدلالة : أن عمر بن الخطاب لم يقم الحد على المرأة الزانية لما علم أنها كانت مجنونة، مما يدل على أن المجنون لا يقام عليه الحد.

الدليل الرابع

أن الحدود عقوبات مغلظة فلا تجب على المجنون.

الدليل الخامس

أن المجنون ليس له قصد صحيح فلا يؤاخذ بفعله.

الدليل السادس

أن المجنون إذا سقط عنه التكليف في العبادات، والإثم في المعاصي، فالحد المبني على الدرء بالشبهات أولى بالإسقاط [٢٢، ج٢٦، ص١٦٨].

المطلب الثاني : الجنون بعد الإقرار بالقذف

ذهب الحنفية [٤٧ ، ج٥ ، ص٩٨] ، والشافعية [٣٣، ج٤ ، ص١٣٧] إلى أن من أقر بالقذف ثم جن فإنه يقام عليه حد القذف ولا يقبل رجوعه ولا تنتظر إفاقته.[٨٧]

الأدلة :

الدليل الأول

أن من أقر بقذف ثم جن فإنه يستوفى منه الحد حال جنونه ؛ لأن حد القذف لا يسقط برجوع المقر به بعد جنونه لأنه حق لغيره [٣٣، ج٤ ، ص١٣٧].

الدليل الثاني

أن للمقذوف في حد القذف حقا إذا ثبت بالإقرار لا يقبل تكذيب المقر فيه لنفسه برجوعه عن إقراره لثبوته للمقذوف ، فلا يسقط بمجرد الجنون بعد الإقرار من باب أولى [٤٧ ، ج٥ ، ص٩٩].

---

[٨٧] لم أجد للمالكية والحنابلة رأيا صريحا في هذه المسألة، والظاهر أنهم لا يخرجون عن هذا الرأي لأن حد القذف حق للمقذوف فلا يقبل فيه رجوع المقر عن إقراره فيه ؛ لأنه يقام عليه الحد. وبالتالي فإن الجنون بعد الإقرار لا يؤثر فيه شيئا لثبوته.

المطلب الثالث : الجنون بعد الإقرار ببقية الحدود - عدا حد القذف -

اتفق الفقهاء - رحمهم الله تعالى - على أن من أقر بوجوب حد من الحدود عليه - عدا حد القذف - ثم جن بعد إقراره به فإنه لا يقام عليه الحد الثابت بإقراره حال جنونه [٣٦، جـ٣، ص١٩٢؛ ٤٨، جـ٩، ص٣٢٨؛ ٣٣، جـ٤، ص١٣٧؛ ٢٠، جـ١٢، ص٣٦١؛ ٢٢، جـ٢٦، ص٣٠٧].

الأدلة

استدلوا على هذا بالأدلة التالية :

الدليل الأول

أن المجنون قد يرجع عن إقراره ، فلا يكون مستحقاً لإقامة الحد عليه [٣٣، جـ٤، ص١٣٧].

الدليل الثاني

أنه يشترط في إقامة الحد بالإقرار البقاء عليه إلى تمام الحد، فإن رجع عن إقراره كف عنه، والمجنون قد يرجع عن إقراره عند انتظار إفاقته فلا يقام عليه الحد حال جنونه وتنتظر إفاقته [٢٠، جـ١٢، ص٣٦١].

المطلب الرابع : الجنون بعد ثبوت الحد بالبينة

اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في حكم إقامة الحد الثابت بالبينة على من جن بعد وجوب الحد عليه. على قولين :

القول الأول: أنه يقام الحد الثابت بالبينة على المجنون

وهذا مذهب الشافعية [٣٣، جـ٤، ص١٣٧]، والحنابلة [٤٨، جـ٦، ص٧٨؛ ٤٩، جـ٩، ص٤٣].

القول الثاني: أنه لا يقام الحد الثابت بالبينة على المجنون.

وهذا مذهب الحنفية [٣٦، جـ٣، ص١٩٢]، والمالكية [٥٠، جـ٩، ص٣٢٨].

الأدلـــــة

دليل القول الأول

أن الحد الثابت بالبينة على من جن بعد فعله لا يسقط برجوع المجنون إلى عقله؛ لأنه ثابت بالبينة فيقام عليه الحد بخلاف الحد الثابت بالإقرار فإنه يسقط برجوعه عن إقراره فلا يقام عليه الحد وتنتظر إفاقته [٣٣، جـ٤، ص١٣٧].

دليل القول الثاني

أنه يشترط لإقامة الحد على مرتكب موجبه كونه من أهل الاعتبار. وهذا يقتضي عدم إقامة الحد على المجنون وانتظار إفاقته [٣٦، جـ٣، ص١٩٢].

يناقش: أنه يشترط لإقامة الحد على مرتكب موجبه كونه من أهل الاعتبار حال ارتكابه لموجب الحد، لا حال تنفيذ الحد عليه، وهذا الشرط متوافر فيمن ارتكب موجب الحد حال كونه عاقلا، ثم جن بعد ذلك وقامت البينة على ثبوت الحد عليه، ولو لم نقل بذلك لترتب عليه أن كل من ارتكب ما يوجب الحد ادعى الجنون بعد ثبوت ذلك عليه بالبينة ليدفع إقامة الحد عليه، فيتبين وجوب إقامة الحد الثابت بالبينة على من ارتكب موجبه ثم جن بعد ذلك.

الترجيـــــح

بعد معرفة القولين الواردين في هذه المسألة والاطلاع على دليليهما ومناقشة دليل القول الثاني تبين لي أن القول الراجح في هذه المسألة هو القول الأول، وهو: أنه يقام الحد الثابت بالبينة على من ارتكب موجبه وهو عاقل ثم جن بعد ذلك؛ وذلك لقوة دليله وسلامته من المناقشة ولأن دليل القول الثاني لم يسلم من المناقشة، كما أن في العمل

بالقول الثاني فتح مجال لتهرب كل من وجب عليه الحد - لارتكاب موجبه حال كونه عاقلا - عن إقامة الحد عليه بادعائه إصابته بالجنون بعد ذلك. وهذا لا يصح ؛ لأنه يؤدي إلى كثرة ممارسة الجريمة والتهرب من عقابها بادعاء الجنون بعد الوقوع فيها . والله أعلم بالصواب.

المطلب الخامس : الجنون بعد الردة وقبل الاستتابة

اتفق الفقهاء على أن من ارتد وهو عاقل ثم جن قبل استتابته فإنه لا يقام عليه حد الردة حال جنونه ، بل ينتظر حتى يفيق ويستتاب فإن تاب وإلا قتل [٣٦ ، جـ٣، ص١٩٢ ؛ ١١ ، جـ٨ ، ص٢ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٢٣٢ ؛ ١٨ ، جـ٧ ، ص٤١٧ ؛ ٣٣، جـ٤ ، ص١٣٧ ؛ ١٩ ، جـ٤ ، ص١٩١ ؛ ٢٠ ، جـ١٢ ، ص٢٩٦ ؛ ٢٢ ، جـ٢٧، ص١٣٣].

الأدلــــة

الدليل الأول

عن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ قال : "رفع القلم عن ثلاث : عن النائم حتى يستيقظ ، وعن الصغير حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق."[٩]

وجه الدلالة : حيث بين النبي ﷺ عدم مؤاخذة المجنون بأفعاله لعدم تكليفه ، والردة من الأفعال التي لا يؤاخذ بها الإنسان إذا فعلها حال جنونه لرفع القلم عنه.

الدليل الثاني

أنه لا يقام على المجنون حد الردة حال جنونه ؛ لأنه قد يعقل ويفيق فيعود إلى الإسلام [٣٣ ، جـ٤ ، ص١٣٧].

---

٩ سبق ذكر مواضع تخريجه ودرجته ص ص ١٠٠٥ ، ١٠٠٦ من هذا البحث.

الدليل الثالث

أن المرتد يقام عليه حد الردة إذا أصر عليها، والمجنون لا يوصف بالإصرار عليها لعدم تكليفه [٢٠، جـ١٢، ص٢٩٦].

الدليل الرابع

أن حد الردة لا يقام على المرتد حتى يستتاب، والمجنون لا يمكن استتابته حال جنونه [٢٢، جـ٢٧، ص١٣٣].

المطلب السادس: الجنون بعد الردة والاستتابة

إذا ارتد إنسان ثم استتيب فلم يتب ثم جن فإنه يجوز إقامة حد الردة عليه حال جنونه. وهذا مذهب الشافعية[١٠] [١٨، جـ٧، ص٤١٧؛ ٣٣، جـ٤، ص١٣٧؛ ١٩، جـ٤، ص١٩١].

دليلهم

أن الغاية من تأخير إقامة حد الردة على المجنون وانتظار إفاقته هي التمكن من استتابته حال عقله وتكليفه، وقد حصلت فلا داعي لتأخير إقامة حد الردة عليه لعدم الفائدة من ذلك.

---

١٠ لم أجد في كلام بقية المذاهب ما يثبت هذا أو ينفيه، وإن كان عموم كلامهم قد يفهم منه أنه يقام عليه الحد في مثل هذه الحالة؛ لأن المقصود من انتظار إفاقته هو حصول الاستتابة بعد الاستفاقة، وقد حصلت في المرة الأولى فلا داعي لانتظار إفاقته لاستتابته مرة أخرى. انظر [٢٠، جـ١٢، ص٢٩٦]. وقال ابن قدامة: "وإن ارتد في صحته ثم جن لم يقتل حال جنونه لأنه يقتل بالإصرار على الردة، والمجنون لا يوصف بالإصرار ولا يمكن استتابته" [٢٠، جـ١٢، ص٢٩٦] ومن هذا يفهم أن من ارتد واستتيب وهو عاقل ثم جن أنه أمكن استتابته حال عقله فلا بأس من إقامة حد الردة عليه حال جنونه.

الخاتمــــــة

الحمد لله أولا وآخرا وظاهرا وباطنا ، خالق كل شيء ومليكه ، معز من يشاء ، ومذل من يشاء ، الحليم العظيم ، رب العرش الكريم ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ، وقدوة للعاملين محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد :

ففي ختام هذا البحث أود أن أنبه على أهم الثمرات والنتائج التي توصلت إليها :

١ - لا خلاف بين أهل العلم في أنه لا قصاص على المجنون الذي يقتل حال جنونه.

٢ - لا يسقط القصاص عن القاتل المتعمد إذا جن بعد الجناية وقبل القضاء.

٣ - الجنون الذي يطرأ على الجاني بعد تقديمه للتنفيذ أو دفعه لأولياء المقتول لتنفيذ القصاص به لا يسقط القصاص.

٤ - من ارتكب ما يوجب الحد حال كونه مجنونا لا يجب عليه الحد.

٥ - من أقر بالقذف ثم جن فإنه يقام عليه حد القذف ولا يقبل رجوعه ولا تنتظر إفاقته.

٦ - من أقر بوجوب حد من الحدود عليه - عدا حد القذف - ثم جن بعد إقراره به لا يقام عليه الحد الثابت بإقراره حال جنونه.

٧ - يقام الحد الثابت بالبينة على من جن بعد وجوب الحد عليه.

٨ - من ارتد وهو عاقل ثم جن قبل استتابته لا يقام عليه حد الردة حال جنونه ، بل ينتظر حتى يفيق ويستتاب فإن تاب وإلا قتل.

٩ - إذا ارتد إنسان ثم استتيب فلم يتب ثم جن فإنه يجوز إقامة حد الردة عليه حال جنونه.

هذه هي أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث المتواضع ، فإن يكن فيما

ذكرته حق فمن الله وحده وهو المحمود عليه، وإن يكن غير ذلك فمن نفسي والشيطان والله ورسوله بريئان منه لمخالفته الحق والصواب، والله أسأل أن يغفر لي الزلات وأن يتجاوز عن الخطايا وأن يضاعف الحسنات إنه ولي ذلك والقادر عليه. والحمد لله رب العالمين.

المراجـــــع

[١] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٢] الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (ت٧٠هـ). *المصباح المنير*. بيروت: دار القلم، د.ت.

[٣] الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر. *مختار الصحاح*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦م.

[٤] الجرجاني، علي بن محمد بن علي (ت٨١٦هـ). *كتاب التعريفات*. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[٥] الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب (ت٨١٧هـ). *القاموس المحيط*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٦] النسفي، نجم الدين بن حفص (ت٥٣٧هـ). *طلبة الطلبة*. ط١. بيروت: دار القلم، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٧] البسطامي، علي بن مجد الدين بن الشاهرودي (ت٨٧٥هـ). *الحدود والأحكام الفقهية*. ط١. بيروت: د.ن، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٨] القونوي، قاسم بن عبد اللّه (٩٧٨هـ). *أنيس الفقهاء*. ط١. جدة: دار الوفاء للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (ت٨٥٢). فتح الباري *بشرح صحيح البخاري*. ط٣. القاهرة: دار المطبعة السلفية، ١٤٠٧هـ.

[١٠] الكاساني، علاء الدين أبو بكر مسعود (ت٥٨٧هـ). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١١] الزرقاني، عبدالباقي. شرح *الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٢] الحطاب، محمد بن عبد الرحمن المغربي. *مواهب الجليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[١٣] الآبي. صالح بن عبدالسميع. *جواهر الإكليل* . بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٤] الخرشي، محمد بن عبد الله (ت١١٠١هـ). *شرح مختصر خليل*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٥] الشافعي، محمد بن إدريس (ت٢٠٤هـ). *الأم* . بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[١٦] الفيروزآبادي، إبراهيم بن علي بن يوسف (ت٤٧٦هـ). *المهذب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ/ ١٩٥٩م.

[١٧] المطيعي، محمد نجيب. *تكملة المجموع شرح المهذب* . بيروت: دار الفكر، د.ت.

[١٨] الرملي، محمد بن أحمد (ت١٠٠٤هـ). *نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[١٩] الكوهجي، عبدالله بن حسن الحسن. *زاد المنهاج بشرح المنهاج*. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٠] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المقنع* . ط١. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

[٢١] المرداوي، علي بن سليمان بن أحمد (ت٨٨٥هـ). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. ط١. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

[٢٢] المقدسي، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة (ت٦٨٢هـ). *الشرح الكبير*. ط١. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

[٢٣] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٢٤] ابن حنبل، أحمد (ت٢٤١هـ). *المسند*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٢٥] النسائي، أحمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ). *سنن النسائي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٢٦] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. ط١. حمص: دار

الحديث، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

[٢٧] القزويني، محمد بن يزيد بن ماجة (ت٢٧٥هـ). *سنن ابن ماجة*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٢٨] الدارمي، عبد الله بن عبدالرحمن بن الفضل (ت٢٥٥هـ). *سنن الدارمي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٢٩] الحاكم، محمد بن عبد الله (ت٤٠٥هـ). *المستدرك على الصحيحين*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

[٣٠] الألباني، محمد ناصر الدين (ت١٤٢٠هـ). *إرواء الغليل*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٣١] البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (ت٢٥٦هـ). *صحيح البخاري*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٢] الزيلعي، عبد الله بن يوسف الحنفي (ت٧٦٢هـ). *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط٢. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٣٣] الخطيب، محمد الشربيني (ت٩٧٧هـ). *مغني المحتاج*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م.

[٣٤] البهوتي، منصور بن يونس (ت١٠٥١هـ). *شرح منتهى الإرادات*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٥] الحصكفي، علاء الدين محمد بن علي (ت١٠٨٨هـ). *الدر المختار*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٣٦] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت١٣٠٦هـ). *حاشية ابن عابدين*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٣٧] العدوي، علي (ت١١٨٩هـ). *حاشية العدوي*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[٣٨] الدردير، أحمد بن محمد (ت١٢٠١هـ). *الشرح الصغير*. ط الأخيرة. القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، ١٣٧٢هـ.

[٣٩] البناني، محمد. *حاشية محمد البناني*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٠] القشيري، مسلم بن الحجاج (ت٢٦١هـ). *صحيح مسلم*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٤١] الدارقطني، علي بن عمر (ت٣٧٥هـ). *سنن الدارقطني*. ط٤. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٦هـ.

[٤٢] البيهقي، أحمد بن حسين (ت٤٥٨هـ). *السنن الكبرى*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤٣] الشيخ نظام وجماعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية المسماة بالفتاوى "العالمكيرية"*. ط٤. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ.

[٤٤] ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٩٧٠هـ). *البحر الرائق*. كراتشي: مكتبة رشيدية، د.ت.

[٤٥] الدمياطي، السيد البكري ابن السيد محمد شطا. *إعانة الطالبين*. القاهرة: مطبعة دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٦] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ت٢٧٩هـ). *سنن الترمذي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٤٧] ابن الهمام، محمد بن عبدالواحد (ت٦٨١هـ). *شرح فتح القدير*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٤٨] البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس (ت١٠٥١هـ). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.

[٤٩] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبدالله (ت٨٨٤هـ). *المبدع في شرح المقنع*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٥٠] عليش، محمد (ت٩٢٦هـ). *منح الجليل شرح على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٩هـ.

The Effect of Craziness on Canceling the Punishment (qisas)

Abdulkareem Al-Khadher

College of Business and Economics, King Saud University,
Al-Qasseem Branch, Buraidah, Saudi Arabia
[Formerly, Associate Professor, Department of Islamic Culture,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

(Received 17-10-1422H.; accepted for publication 7-9-1423H.)

Abstract. This research discusses some rules that are related to craziness. It shows that the craziness is considered an obstacle to eligibility. It affects the behavior of the people negatively because, it makes the behave unintentionally. Therefore, they become irresponsible about their behavior.

The research explains that there is no argument among the scholars regarding the notion that no punishment is given against the crazy if they fall under the condition of craziness. Also, the research explains that the execution will not be cancelled if the killer becomes crazy after he killed or before the execution of the penalty.

Regarding the limits, if the crazy commits one of the limits he will not be punished. However, if he admits and then he becomes crazy, he will have the punishment of Gazf. Also, his denial of Gazf will not be accepted and will not wait until he becomes conscious. This is different from the other limits. For other limits – aside from Gazf- if a person admits committing a limit and then he becomes crazy, the punishment will not be executed.

Regarding the limits that are assured by clear evidence against the crazy after he becomes crazy, it will be executed without waiting for him to be conscious.

Finally, the research discusses the issue of Redah (way out from Islam). If a person repeals while he is conscious and then he becomes crazy before the repentance, it shall wait for him until he becomes conscious. This means, he will not be executed while he is crazy. On the other hand, if someone repeals and then he is asked to repent but he refuses to do so, in this case he becomes crazy. After that he will be punished (Redah punishment) even if he is crazy.

These issues are discussed deeply in this research. Conclusions and recommendations are presented at the end.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٢٥-١٠٧٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

الاتفاق والاختلاف في متون ما أخرجه الشيخان من طريق واحد

حسن محمد عبه جي

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ، وقُبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ)

ملخص البحث. اشتمل *الصحيحان* على أحاديث اتفق الشيخان على إخراجها من طريق واحد - أعني بسند واحد عن شيخ واحد -، تطابقت متون بعضها، ولم تتطابق متون البعض الآخر، فاشتملت على فروق ومغايرات، وهذا باعث على التساؤل عن تلك الأحاديث: عددها، وماهية فروقها، وأسباب تلك الفروق.

فجمعت لهذا البحث تلك الأحاديث، وقابلت متونها عند البخاري بمتونها عند مسلم؛ للوقوف على التطابق وعدمه فيها، والتمييز بينها، ثم قمت بدراسة للأحاديث التي لم تتطابق، من خلال بيان صور الفروق المشتملة عليها، وذكر أسبابها.

وقد بلغ عدد الأحاديث المتفق عليها من طريق واحد (٣٠١) ثلاث مئة حديث وحديثا واحدا، وهي تنقسم بالنظر إلى التطابق في المتون وعدمه إلى ثلاثة أقسام:

١- أحاديث لايحكم عليها بالتطابق أو عدمه؛ لعدم ذكر متونها في أحد الصحيحين أو كليهما، وقد بلغ عددها (٥٦) ستة وخمسين حديثا.

٢- أحاديث تطابقت متونها تطابقا تاما، وقد بلغ عددها (٦٨) ثمانية وستين حديثا.

٣- أحاديث اشتملت على فروق، وقد بلغ عددها (١٧٧) مئة وسبعة وسبعين حديثا.

وجاءت فروق أحاديث القسم الثالث على عدة صور، منها : الزيادة في إحدى الروايتين على الأخرى، وإبدال كلمة بأخرى، والتقديم والتأخير، والاختلاف في الضبط، والتكرار، وتقطيع الحديث .

وأرجعت هذه الفروق إلى عدة أسباب، ذكرت منها : الرواية بالمعنى، واختصار المتون، وجمع طرق الحديث الواحد، والوهم في إحدى الروايتين، واختلاف روايات الكتاب الواحد، واختلاف نسخه .

وأكدت في خاتمة البحث أن هذه الفروق لا تنتقص عمل الشيخين، ولا تقدح في الصحيحين، بل فيها ما يدل على الدقة والضبط والمنهجية عندهما، مما يزيدنا اطمئناناً وثقة بكتابيهما .

المقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فقد اتفقت كلمة الأمة على أن أصحَّ الكتب المصنَّفة *صحيح البخاري* و*صحيح مسلم*، وأن أصحَّ الأحاديث ما أخرجه الشيخان، وأعلاها مرتبة ما اتفقا عليه، فإذا انضاف إلى المتفق عليه كونه يروى من طريق واحد - أعني بسند واحد عن شيخ واحد - عُدَّ ذلك ميزة وخصوصية، تقتضي عقلاً كما اتفقا في سنده، أن يتفقا في ألفاظه .

لكن الممارس للكتابين يقف على أحاديث بالصفة المذكورة قد اشتملت على فروق ومغايرات في متونها .

وكنت أتساءل دائماً عن نسبة تلك الأحاديث، وأسباب عدم تطابقها، ونوعية الفروق والمغايرات التي اشتملت عليها، ومدى أهميتها وتأثيرها، حتى شرح الله تعالى صدري لجمعها ودراستها.

وللحافظ ابن حجر - رحمه الله - كلام ذو صلة بهذه المسألة، ربما الواقف عليه أرجع أي فرق أو اختلاف بين الكتابين إلى سبب واحد ومتسبب واحد، وإليك نصُّ كلامه :

قال ابن حجر [١ ، جـ ١ ، ص ٢٨٣]: " إن البخاري صنف كتابه في طول رحلته، فقد روينا عنه أنه قال : " رب حديث سمعته بالشام فكتبته بمصر، ورب حديث سمعته بالبصرة فكتبته بخراسان، "[١] فكان لأجل هذا ربما كتب الحديث من حفظه، فلايسوق ألفاظه برمتها، بل يتصرف فيه، ويسوقه بمعناه، ومسلم صنف كتابه في بلده، بحضور أصوله، في حياة كثير من مشايخه، فكان يتحرز في الألفاظ، ويتحرى في السياق " انتهى.

فمن وقف على هذا النص ربما قام في ذهنه أن كافة الفروق بين ألفاظ الصحيحين بسبب أن البخاري يتصرف في الألفاظ ويسوقها بالمعنى، بخلاف مسلم فإنه يتحرز ويتحرى فيها.

وللتحقق من هذا كان لابد من جمع تلك الأحاديث، والموازنة بين متونها ؛ للوقوف على التطابق وعدمه بين ألفاظها، ثم دراسة الفروق في الأحاديث التي لم تتطابق ؛ للوقوف على صور تلك الفروق، وإرجاعها إلى أسبابها.

ومعلوم أن الأحاديث المتفق عليها كثيرة، لكن هدف هذه الدراسة يتحقق بقسم منها، وهو الأحاديث التي أخرجها الشيخان بسند واحد عن شيخ واحد ؛ لذا قصرت الجمع والدراسة عليها.

وربما كان الحديث المخرج عندهما بسند واحد عن شيخ واحد قد رواه مسلم عن شيوخ آخرين، فجمع بين طرقهم في إسناد واحد، فإني أدخلته أيضا ؛ لتوافر الشرط المذكور فيه.

---

١ النص عند الخطيب بلفظ : " رب حديث سمعته بالبصرة كتبته بالشام ، ورب حديث سمعته بالشام كتبته بمصر ." [٢ ، جـ ٢ ، ص ١١].

وما لم يتحقق فيه الشرط استبعدته، والأحاديث المستبعدة من المتفق عليه على ثلاثة أنواع :

أولاً : ما اتفقا عليه في الصحابي فقط، واختلفا في الطريق إليه ؛ لاحتمال أن تكون الفروق بين الروايتين - إن وجدت - بسبب تصرف أحد رجال الطريقين، وأمثلة هذا النوع كثيرة جداً .

ثانياً : ما اتفقا على إخراجه بسند واحد عن شيخ واحد، لكن أحدهما رواه عن الشيخ مباشرة، والآخر بواسطة ؛ لاحتمال أن تكون الفروق بين الروايتين بسبب تلك الواسطة، وهذه الصورة موجودة في الكتابين .

فمثال ما يرويه مسلم من طريق شيخ البخاري :

قول أنس رضي الله عنه : صحبت جرير بن عبد الله فكان يخدمني - وهو أكبر من أنس - قال جرير : إني رأيت الأنصار يصنعون شيئاً لا أجد أحداً منهم إلا أكرمته .

فهذا الحديث أخرجه البخاري [٣، جـ ٦، ص ٩٨، ح ٢٨٨٨] عن محمد بن عرعرة قال : حدثنا شعبة، عن يونس بن عبيد، عن ثابت البناني، عن أنس .

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ١٩٥١، ح ١٨١ - ٢٥١٣] عن نصر بن علي الجهضمي ومحمد بن المثنى وابن بشار ثلاثتهم، عن محمد بن عرعرة، به . وهذا النوع من المتفق عليه كثير .

ومثال ما يرويه البخاري من طريق شيخ مسلم :

حديث أبي هريرة رضي الله عنه، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "**من أعتق رقبة أعتق الله بكل عضو منها عضواً من أعضائه من النار، حتى فَرْجَه بفَرْجه** ."

فهذا الحديث أخرجه مسلم [٤ ، جـ ٢ ، ص ١١٤٧ ، ح ٢٢ - ١٥٠٩] عن داود ابن رُشيد قال : حدثنا الوليد بن مسلم ، عن محمد بن مُطرِّف أبي غسان المدني ، عن زيد ابن أسلم ، عن علي بن حسيْن ، عن سعيد بن مَرْجانة ، عن أبي هريرة .

وأخرجه البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ٧ ، ح ٦٧١٥] عن محمد بن عبد الرحيم ، عن داود بن رُشيد ، به . وهذا النوع من المتفق عليه نادر .

ثالثاً : ما اتفقا على إخراجه عن شيخ واحد ، لكن وقع الاختلاف فيمن فوقه ؛ لاحتمال أن تكون الفروق بين الروايتين بسبب المغايرة الحاصلة بين الطريقين .

مثاله : حديث المقداد بن عمرو الكندي - وكان حليفاً لبني زُهرة ، وكان ممن شهد بدراً مع رسول الله صلى الله عليه وسلم - الذي قال فيه لرسول الله صلى الله عليه وسلم : أرأيتَ إن لقيتُ رجلاً من الكفار فاقتتلنا ... الحديث .

أخرجه البخاري [٣ ، جـ ٧ ، ص ٣٧٣ ، ح ٤٠١٩] عن إسحاق قال : حدثنا يعقوب بن إبراهيم بن سعد ، حدثنا ابن أخي ابن شهاب ، عن عمه قال : أخبرني عطاء ابن يزيد الليثي ثم الجندعي ، أن عبيد الله بن عدي بن الخيار أخبره ، عن المقداد .

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٩٦ ، ح ١٥٦-٩٥] عن إسحاق ، أخبرنا عبد الرزاق ، أخبرنا معمر ، عن الزهري ، به . وهذا النوع نادر أيضاً .

وقد بلغت عدة الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد (٣٠١) ثلاث مئة حديث وحديثاً واحداً فقط ، وعمدتي في جمعها كتاب "*تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف* " للإمام الحافظ أبي الحجاج المزي رحمه الله تعالى ، وأجزل له المثوبة والأجر .

خطة البحث

اشتمل هذا البحث على : مقدمة ، ومبحثين ، وخاتمة :

المقدمة : وتشتمل على : ذكر الباعث على اختيار هذا الموضوع، وبيان حدوده، ورسم خطته .

المبحث الأول : **التطابق وعدمه بين الروايتين، وفيه ثلاثة مطالب** :

المطلب الأول : التوقف عن القول بالتطابق أو عدمه .

المطلب الثاني : التطابق بين الروايتين .

المطلب الثالث : عدم التطابق بين الروايتين .

المبحث الثاني : **الفروق بين الروايتين، وفيه مطلبان** :

المطلب الأول : صور الفروق بين الروايتين .

المطلب الثاني : أسباب الفروق بين الروايتين .

الخاتمة : وتشمل أهم نتائج البحث .

المبحث الأول

التطابق وعدمه بين الروايتين

المقصود بالتطابق هنا : الاتفاق التام بين الصحيحين في متن الحديث الذي اتفقا على إخراجه بسند واحد من مبتدئه إلى منتهاه، فهو يشمل : الاتفاق في سياق الحديث، وفي كلماته وحروفه، وفي ضبط ألفاظه، من أوله إلى آخره، وفي هذا المبحث ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : التوقف عن القول بالتطابق أو عدمه

توجد أحاديث اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد، ولم تذكر متونها في الكتابين على السواء، أو في أحدهما، وهذا لا يعني خلاء *الصحيحين* من متون هذه الأحاديث، بل متونها مذكورة فيهما من وجوه أخرى، وإخراج الطرق

الكثيرة للحديث الواحد له فوائد متعددة، منها ما يتعلق بالمتن، ومنها ما يتعلق بالسند، وبيان هذا ليس محله هنا.

وهذه الأحاديث التي لم تذكر متونها نتوقف عن الحكم على ألفاظها بالتطابق أو عدمه ؛ لتعذر الحكم على ما ليس بموجود، وهي على ثلاث صور :

الصورة الأولى : حديث اتفق الشيخان على عدم ذكر متنه

مثالها : ما رواه البخاري [٣، جـ ٣، ص ٨٨ ، ح بعد ١١٩٩] قال : حدثنا ابن نمير، حدثنا إسحاق بن منصور، حدثنا هريم بن سفيان، عن الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبد الله بن مسعود، مرفوعا نحوه. وقال مسلم [٤ ، جـ ١ ، ٣٨٣، ح بعد ٣٤-٥٣٨] : حدثني ابن نمير، حدثني إسحاق بن منصور السلولي، حدثنا هريم بن سفيان، عن الأعمش، بهذا الإسناد، نحوه. والضمير يعود إلى حديث تقدم عندهما في تحريم الكلام في الصلاة.

وقد بلغ عدد الأحاديث التي اتفق الشيخان على عدم ذكر متونها ثلاثة أحاديث فقط، انظر : ملحق رقم ١.

الصورة الثانية : حديث انفرد البخاري بعدم ذكر متنه، دون مسلم

مثالها : ما رواه مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٥٤٤ ، ح ٢٢٨-٧٩٠] قال : حدثنا زهير ابن حرب وعثمان بن أبي شيبة وإسحاق بن إبراهيم (قال إسحاق : أخبرنا. وقال الآخران : حدثنا) جرير، عن منصور، عن أبي وائل، عن عبد الله قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " **بئسما لأحدهم أن يقول : نسيت آية كيت وكيت بل هو نسي، استذكروا القرآن، فلهو أشد تفصيا من صدور الرجال من النعم بعقلها**." وقال البخاري [٣، جـ ٨، ص ٦٩٧ ، ح بعد ٥٠٣٢] : حدثنا عثمان، حدثنا جرير، عن منصور، مثله. محيلا إلى رواية تقدمت عنده.

وقد بلغ عدد الأحاديث التي انفرد البخاري بعدم ذكر متونها حديثين فقط ، انظر: ملحق رقم ٢ .

الصورة الثالثة : حديث انفرد مسلم بعدم ذكر متنه، دون البخاري .

مثالها : ما رواه البخاري [٣، جـ ١١ ، ص ٥٥٠ ، ح ٦٦٥٧] قال : حدثنا محمد ابن المثنى، حدثني غندر، حدثنا شعبة ، عن معبد بن خالد، سمعت حارثة بن وهب قال: سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول : "**ألا أدلكم على أهل الجنة ؟ كل ضعيف متضعف، لو أقسم على الله لأبره، وأهل النار كل جواظ عتل مستكبر**."

وقال مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٩٠ ، ح بعد ٤٦-٢٨٥٣] : حدثنا محمد بن المثنى ، حدثنا محمد بن جعفر ، حدثنا شعبة ، بهذا الإسناد بمثله . مشيرا إلى رواية سبقت عنده .

وقد بلغ عدد الأحاديث التي انفرد مسلم بعدم ذكر متونها (٥١) واحدا وخمسين حديثا ، انظر : ملحق رقم ٣.

وهذه الأحاديث التي نتوقف عن القول بتطابقها أو عدم تطابقها خارجة عن المسألة التي نبحثها .

المطلب الثاني : التطابق بين الروايتين

إن الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد ، وهي متطابقة في متونها تطابقا تاما ، كثيرة .

والتطابق بمعناه السابق يتناول جميع أنواع الحديث ، فهو متحقق في الأحاديث القصيرة والطويلة ، القولية والفعلية ، المرفوعة منها وما له حكم الرفع ، على حد سواء .

فمثاله في الأحاديث القصيرة : حديث أبي هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول : **"لا إله إلا الله وحده، أعز جنده، ونصر عبده، وغلب الأحزاب وحده، فلا شيء بعده "**.

أخرجه البخاري [٣، جـ ٧، ص ٤٦٩، ح ٤١١٤] ومسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٠٨٩، ح ٧٧-٢٧٢٤] قالا : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا الليث، عن سعيد بن أبي سعيد، عن أبيه، عن أبي هريرة، به .

ومثاله في الأحاديث الطويلة : حديث عائشة رضي الله عنها، أن بَريرة جاءت تستعينها في كتابتها، ولم تكن قضَتْ من كتابتها شيئاً، قالت لها عائشة : ارجعي إلى أهلك، فإن أحبوا أن أقضي عنك كتابتك ويكون ولاؤك لي فعلتُ، فذكرَتْ ذلك بريرةُ لأهلها، فأبوا، وقالوا : إن شاءت أن تحتسب عليكِ فلتفعل، ويكون ولاؤكِ لنا.[٢]

فذكرت ذلك لرسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال لها رسول الله صلى الله عليه وسلم : **"ابتاعي فأعتقي، فإنما الولاء لمن أعتق،"** ثم قام رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : **"ما بال أناس يشترطون شروطاً ليست في كتاب الله ؟ من اشترط شرطاً ليس في كتاب الله فليس له وإنْ شَرَطَ مئةَ شَرْطٍ، شرطُ الله أحقُّ وأوثق ."**

أخرجه البخاري [٣، جـ ٥، ص ٢٢٢، ح ٢٥٦١] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ١١٤١، ح ٦-١٥٠٤] قالا : حدثنا قتيبة، حدثنا الليث، عن ابن شهاب، عن عروة، أن عائشة أخبرته، به .

ومثاله في الأحاديث الفعلية : حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم صلَّى على أصحمة النجاشي، فكبَّر عليه أربعاً .

---

٢ عند مسلم : " ويكون لنا ولاؤك."

أخرجه البخاري [٣، جـ ٧، ص ٢٣٠، ح ٣٨٧٩] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ٦٥٧، ح ٦٤-٩٥٢] قال البخاري : حدثني عبد الله بن أبي شيبة . وقال مسلم : حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة، حدثنا يزيد بن هارون، عن سليم بن حيان، حدثنا سعيد بن ميناء، عن جابر، به .

ومثاله في الأحاديث التي لها حكم الرفع : حديث سلمة بن الأكوع رضي الله عنه، قال : لما نزلت ﴿ وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ ﴾ (البقرة، آية ١٨٤) كان من أراد أن يفطر ويفتدي، حتى نزلت الآية التي بعدها فنسختها .

أخرجه البخاري [٣، جـ ٨، ص ٢٩، ح ٤٥٠٧] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ٨٠٢، ح ١٤٩-١١٤٥] قالا : حدثنا قتيبة، حدثنا بكر بن مضر، عن عمرو بن الحارث، عن بكير بن عبد الله، عن يزيد مولى سلمة بن الأكوع، عن سلمة .

وقد بلغ عدد الأحاديث المتطابقة (٦٨) ثمانية وستين حديثا، كل حديث منها اتفق الشيخان على إخراجه من طريق واحد عن شيخ واحد بلفظ واحد، انظر : ملحق رقم٤.

المطلب الثالث : عدم التطابق بين الروايتين

إن الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها بسند واحد عن شيخ واحد ولم تتطابق متونها، كثيرة أيضا، بل هي أكثر من الأحاديث المتطابقة .

وأعني بعدم التطابق هنا : وجود أي فرق بين روايتي *الصحيحين*، ومعلوم أن الفروق ليست على درجة واحدة، فمنها اليسير، ومنها الكثير .

فمثال ما كان الفرق فيه يسيرا : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٨، ص ٢٤، ح ٤٤٩٤] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، عن مالك، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر قال : بينما الناس في صلاة الصبح بقباء إذ جاءهم آت فقال : إن رسول الله صلى الله

عليه وسلم قد أُنزل عليه الليلة، وقد أُمر أن يستقبل الكعبة، فاستقبلوها، وكانت وجوههم إلى الشام فاستداروا إلى القبلة.

وأخرجه مسلم [٤، جـ١، ص ٣٧٥، ح ١٣-٥٢٦] بالسند المذكور، وقال في آخره: فاستداروا إلى الكعبة، بدل: القبلة.

ومثال ما كان الفرق فيه كثيرًا: ما أخرجه البخاري [٣، جـ٨، ص٦١٩، ح ٤٩٨٢] قال: حدثنا عمرو بن محمد، حدثنا يعقوب بن إبراهيم، حدثنا أبي، عن صالح ابن كيسان، عن ابن شهاب قال: أخبري أنس بن مالك رضي الله عنه أن الله تعالى تابع على رسوله صلى الله عليه وسلم قبل وفاته حتى توفاه أكثرَ ما كان الوحيُ، ثم توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم بعدُ.

وأخرجه مسلم [٤، جـ٤، ص ٢٣١٢، ح ٢-٣٠١٦] قال: حدثني عمرو بن محمد بن بكير الناقد والحسن بن علي الحلواني وعبد بن حميد (قال عبد: حدثني. وقال الآخران: حدثنا) يعقوب - يعنون ابن إبراهيم بن سعد - حدثنا أبي، عن صالح - وهو ابن كيسان - عن ابن شهاب قال: أخبرني أنس بن مالك أن الله عز وجل تابع الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم قبل وفاته حتى توفي، وأكثر ما كان الوحي يوم توفي رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وقد بلغ عدد الأحاديث المروية في الكتابين من طريق واحد عن شيخ واحد ولم تتطابق متونها (١٧٧) سبعة وسبعين حديثاً ومئة حديث، انظر: ملحق رقم ٥.

وهذه الأحاديث التي لم تتطابق ألفاظها تطابقاً تاماً، جاءت المغايرات والفروق فيها على صور مختلفة، ولأسباب متعددة، وبيان هذا هو موضوع المبحث الثاني.

المبحث الثاني
الفروق بين الروايتين

المطلب الأول : صور الفروق بين الروايتين

إن الاختلاف بين ألفاظ *الصحيحين* في حديث اتفق الشيخان على إخراجه بسند واحد عن شيخ واحد له صور متعددة، منها :

١- الزيادة والنقص

كأن تشتمل إحدى الروايتين على زيادة ما ليست في الرواية الأخرى، وهذه الصورة موجودة في الكتابين على حد سواء، فربما اشتملت رواية البخاري على زيادة أنقصتها رواية مسلم، وربما اشتملت رواية مسلم على زيادة أنقصتها رواية البخاري، والزيادة والنقص فيهما متفاوتان قلة وكثرة .

مثال القليل : ما أخرجه مسلم [٤، جـ ١، ص ٥٤٩، ح ٢٤٣- ٧٩٧] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد وأبو كامل الجحدري كلاهما عن أبي عوانة . قال قتيبة : حدثنا أبو عوانة، عن قتادة، عن أنس، عن أبي موسى الأشعري قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**مَثَلُ المؤمن الذي يقرأ القرآن مَثَلُ الأُتْرُجَّة، ريحها طَيِّب وطَعْمها طيب، ومَثَلُ المؤمن الذي لايقرأ القرآن مَثَلُ التمرة، لا ريح لها وطعمها حلو، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن مثل الرَّيْحانة، ريحها طيب وطعمها مُرّ، ومَثَلُ المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثَل الحنظلة، ليس لها ريح وطعمها مُرّ** ."

كذا عند مسلم : "**مثل الأترجة ... مثل التمرة ... مثل الريحانة ... كمثل الحنظلة**".

وأخرجه البخاري [٣، جـ ٩، ص ٤٦٦، ح ٥٤٢٧] قال : حدثنا قتيبة، حدثنا أبو عوانة، به . وعنده : "**كمثل الأترجة ... كمثل التمرة ... كمثل الريحانة ... كمثل الحنظلة** ." بإثبات كاف التشبيه مع الكلمات الأربعة على حد سواء .

مثال آخر : أخرج البخاري [٣، جـ ٣، ص ٥٤١، ح ١٥٩٨] قال : حدثنا قتيبة ابن سعيد، حدثنا الليث، عن ابن شهاب، عن سالم، عن أبيه أنه قال : دخل رسول الله صلى الله عليه وسلم البيت هو وأسامة بن زيد وبلال وعثمان بن طلحة فأغلقوا عليهم، فلما فتحوا كنت أول من ولج، فلقيت بلالا فسألته : هل صلى فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال : نعم، بين العمودين اليمانيين .

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٢، ص ٩٦٧، ح ٣٩٣-١٣٢٩] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا ليث . ح وحدثنا ابن رمح، أخبرنا الليث، عن ابن شهاب، به . وعنده : "... فلما فتحوا كنت في أول من ولج، فلقيت بلالا فسألته : هل صلى فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ قال : نعم صلى بين العمودين اليمانيين "بزيادة :"في "قبل "أول،" و "صلى "قبل "بين العمودين ."

ومثال الكثير : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٣، ص ٨٧، ح ١١٩٩] قال : حدثنا ابن نمير قال : حدثنا ابن فضيل، حدثنا الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبد الله رضي الله عنه قال : كنا نسلم على النبي صلى الله عليه وسلم وهو في الصلاة فيرد علينا، فلما رجعنا من عند النجاشي سلمنا عليه فلم يرد علينا، وقال : "**إن في الصلاة شغلا** ."

وأخرجه مسلم [٤، جـ ١، ص ٣٨٢، ح ٣٤-٥٣٨] قال : حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة وزهير بن حرب وابن نمير وأبو سعيد الأشج (وألفاظهم متقاربة) قالوا : حدثنا ابن فضيل، به. وزاد عقب "فلم يرد علينا " : فقلنا : يا رسول الله، كنا نسلم عليك في الصلاة فترد علينا ؟ فقال .... .

مثال آخر : أخرج البخاري [٣، جـ ١، ص ١٧٥، ح ٦١] قال : حدثنا قتيبة، حدثنا إسماعيل بن جعفر، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر قال : قال رسول الله

صلى الله عليه وسلم : " **إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مَثَلُ المسلم، فحدثوني ما هي ؟** ،" فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبدالله : ووقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا : حدِّثنا ما هي يارسول الله ؟ قال : " **هي النخلة**".

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٦٤ ، ح ٦٣-٢٨١١] قال : حدثنا يحيى بن أيوب وقتيبة بن سعيد وعلي بن حجر السعدي (واللفظ ليحيى) قالوا : حدثنا إسماعيل (يعنون ابن جعفر)، أخبرني عبد الله بن دينار، أنه سمع عبد الله بن عمر يقول : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ... الحديث، وزاد في آخره : قال - أي ابن عمر - : فذكرت ذلك لعمر، فقال : لأن تكون قلتَ هي النخلة أحبُّ إليَّ من كذا وكذا .

ويلاحظ أن الاختلاف بالزيادة والنقص في الأمثلة السابقة في غير الألفاظ المرفوعة، سوى الكاف في المثال الأول، مما يجعل الاختلاف بين الروايتين يسيراً .

٢ - الإبدال

كأن تأتي كلمة مّا في إحدى الروايتين، وتأتي كلمة أخرى في الرواية الأخرى بدلاً عنها، قد تتفق معها في المعنى، وقد لا تتفق، ولم أعثر في الأحاديث التي أقوم بدراستها على صورة الإبدال في أكثر من كلمة .

مثال إبدال كلمة بأخرى بمعناها : ما أخرجه البخاري [٣ ، جـ ٦ ، ص ٥٩٤ ، ح ٣٤٨٢] قال : حدثني عبد الله بن محمد بن أسماء، حدثنا جويرية بن أسماء، عن نافع، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "**عُذِّبَتْ امرأة في هِرّة ربطتها حتى ماتت، فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها ولا سقتها إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض** ."

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ١٧٦٠ ، ح ١٥١-٢٢٤٢] قال : حدثني عبد الله ابن محمد بن أسماء الضُّبَعي، به . ولفظه : "**عُذِّبَتْ امرأة في هرة سجنتها حتى ماتت،**

فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها وسقتها إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض ."

فجاء عنده : "**سجنتها**" بدل : "**ربطتها**".

ثم كرره مسلم بالسند المذكور في موضع آخر [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢٠٢٢ ، ح ١٣٣-٢٢٤٢] وقال في متنه : "**إذ هي حبستها**" بزيادة : "**هي** ،" وهي ليست موجودة عنده في الموضع الأول ولا عند البخاري .

ومثال إبدال كلمة بأخرى لا تتفق معها في المعنى : ما أخرجه البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ٢٣٣ ، ح ٦٤١٣] قال : حدثنا محمد بن بشار ، حدثنا غندر ، حدثنا شعبة ، عن معاوية بن قُرّة ، عن أنس ، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "**اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة، فأصلح الأنصار والمهاجرة**".

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٣ ، ص ١٤٣١ ، ح ١٢٧-١٨٠٥] قال : حدثنا محمد بن المثنى وابن بشار (واللفظ لابن المثنى) حدثنا محمد بن جعفر ، حدثنا شعبة ، به . ولفظه : "**اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة، فاغفر للأنصار والمهاجرة .**"

فالإبدال حصل في إحدى الكلمتين : إما في كلمة" **فأصلح** ،" وإما في كلمة "**فاغفر** ،" والكلمتان متغايرتان ، وإن كانتا متقاربتين في المعنى ؛ من حيث إن الدعاء بالإصلاح أعم وأشمل من الدعاء بالمغفرة ، والله أعلم .

وتعود هذه المغايرة إلى أن الحديث اختلف فيه على محمد بن جعفر الملقب بغندر ، فرواه عنه محمد بن بشار باللفظ الأول ، ورواه عنه محمد بن المثنى - كما صرح مسلم في سنده - باللفظ الثاني ، ولا دليل في هذه المغايرة على عدم الدقة والتحري عند الشيخين ، ولا على تصرفهما في الألفاظ ، بل الأمر على العكس من ذلك ، كما هو ظاهر .

٣- التقديم والتأخير

كأن تتقدم كلمة أو جملة في إحدى الروايتين، هي متأخرة في الرواية الثانية .

مثاله في كلمة : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ١٣، ص ١٤٠، ح ٧١٥٣] قال : حدثنا عثمان بن أبي شيبة، حدثنا جرير، عن منصور، عن سالم بن أبي الجعد، حدثنا أنس بن مالك رضي الله عنه قال : بينما أنا والنبي صلى الله عليه وسلم خارجان من المسجد، فلقِيَنا رجلٌ عند سُدَّة المسجد، فقال : يا رسول الله متى الساعة ؟ .

فقال النبي صلى الله عليه وسلم : "**ما أعددتَ لها ؟** ."

فكأن الرجل استكان، ثم قال : يا رسول الله، ما أعددتُ لها كبيرَ صيامٍ ولا صلاة ولا صدقة، ولكن أحب الله ورسوله .

قال : " **أنت مع من أحببت** ."

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٠٣٣، ح ١٦٤-٢٦٣٩] قال : حدثنا عثمان ابن أبي شيبة وإسحاق بن إبراهيم (قال إسحاق : أخبرنا . وقال : عثمان : حدثنا) جرير، عن منصور، به . إلا أنه جاء عنده : " **ما أعددتُ لها كبير صلاة ولا صيام ولا صدقة، ولكني** ... " بتقديم " الصلاة " على " الصيام "، والباقي سواء .

ومثاله في جملة : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ١١، ص ٢١٠، ح ٦٤٠٦] قال : حدثنا زهير بن حرب، حدثنا ابن فضيل، عن عُمارة، عن أبي زرعة، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "**كلمتان خفيفتان على اللسان، ثقيلتان في الميزان، حبيبتان إلى الرحمن : سبحان الله العظيم، سبحان الله وبحمده** ."

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٠٧٢، ح ٣١-٢٦٩٤] قال : حدثنا محمد بن عبد الله بن نمير وزهير بن حرب وأبو كُرَيب ومحمد بن طَرِيف البَجَلي قالوا : حدثنا ابن فضيل، به . إلا أنه قدَّم جملة "**سبحان الله وبحمده**" على جملة "**سبحان الله العظيم**."

٤- الضبط

كأن تحتمل لفظة في الحديث وجهين في الضبط، فتضبط في كل رواية من روايتي *الصحيحين* على وجه منهما، وهذا الاختلاف تارة يترتب عليه اختلاف في المعنى، وتارة لا يعدو كونه وجهاً إعرابياً لا أثر له على المعنى.

فمثال الأول: ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٦، ص ٤٤٧، ح ٣٣٥٦] ومسلم [٤، جـ ٤، ص ١٨٣٩، ح ١٥١-٢٣٧٠] قالا: حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا مغيرة بن عبد الرحمن القرشي، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**اختتن إبراهيم عليه السلام وهو ابن ثمانين سنة بالقدوم**."

قال النووي [٧، جـ ١٥، ص ١٢٢]: "رواة مسلم متفقون على تخفيف " **القَدُوم** "، ووقع في روايات البخاري الخلاف في تشديده وتخفيفه".

وقال ابن حجر [٦، جـ ٦، ص ٤٤٩]: "رويناه بالتشديد عن الأَصيلي والقابسي، ووقع في رواية غيرهما بالتخفيف" انتهى.

وهذا الاختلاف له أثر في المعنى، فقد نشأ عنه اختلافهم في المراد، فقيل: القدُّوم -بالتشديد-، والمراد: قرية بالشام، وهي التي اختتن فيها إبراهيم صلى الله على نبينا وعليه وسلَّم، وقيل: القَدُوم -بالتخفيف- والمراد: آلة النجار التي استخدمها، ومنهم من قال: المراد اسم الموضع وضبطوه بالوجهين، ومنهم من عكسه [٨، جـ ٤، ص ٢٧؛ ٧، جـ ١٥، ص ١٢٢؛ ٦، جـ ٦، ص ٤٤٩].

ومثال الثاني: ما أخرجه البخاري [٣، جـ ٩، ص ٣٤، ح ٥٠٨٧] ومسلم [٤، جـ ٢، ص ١٠٤٠، ح ٧٦-١٤٢٥] قالا: حدثنا قتيبة، حدثنا عبد العزيز بن أبي

حازم، عن أبيه، عن سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه قال : جاءت امرأة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالت : يا رسول الله، جئت أهب لك نفسي ... الحديث .

وفيه : فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**انظر ولو خاتماً من حديد**" فذهب، ثم رجع فقال : لا والله يا رسول الله، ولا خاتماً من حديد ... هذا لفظ البخاري.

وجاءت لفظة "**خاتمٌ**" عند مسلم مرفوعة في الموضعين .

قال النووي [٧، جـ ٩، ص ٢١٣] : " هكذا هو في النسخ : "**خاتم من حديد** ،" وفي بعض النسخ : "**خاتماً** " وهو واضح، والأول صحيح أيضاً، أي : ولو حضَرَ خاتَمٌ من حديد " انتهى .

وراجعت الحديث في الطبعة العثمانية من "*صحيح مسلم*" [٩، جـ ٤، ص ١٤٣] ـ وهي طبعة متقنة ومقابلة بعدة مخطوطات ونسخ معتمدة ـ فوجدت اللفظة في الموضعين "**خاتماً**" بالنصب، موافقة لرواية البخاري، ومؤيدة لما ذكره النووي من أن الاختلاف راجع إلى اختلاف نسخ "*صحيح مسلم*."

٥- التكرار

والمراد به هنا : تكرار جزء من الحديث في إحدى الروايتين، هو غير مكرر في الرواية الأخرى .

ومثاله : ما أخرجه البخاري [٣، جـ ١٣، ص ٤٩، ح ٧٠٩٣] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا ليث، عن نافع، عن ابن عمر .

ومسلم [٤، جـ ٤، ص ٢٢٢٨، ح ٤٥-٢٩٠٥] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا ليث . ح وحدثني محمد بن رمح، أخبرنا الليث، عن نافع، عن ابن عمر رضي الله

عنهما، أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو مستقبل المشرق يقول : **"ألا إن الفتنة ها هنا، من حيث يطلع قرن الشيطان ."**

فقد تكررت عند مسلم خاصة جملة : **"ألا إن الفتنة ها هنا"** مرتين .

لكن نص ابن حجر [٦ ، جـ ١٣ ، ص ٥٠] على أن رواية مسلم لا تكرير فيها كرواية البخاري، مما يدل على أن الفرق الحاصل هنا بسبب اختلاف نسخ "*صحيح مسلم*" أيضاً، وأن النسخة التي كان يرجع إليها الحافظ ابن حجر موافقة لرواية البخاري، والله أعلم .

٦- تقطيع الحديث

والمراد : مجيء الحديث المروي بتمامه في أحد الكتابين، مفرقاً على موضعين أو أكثر في الكتاب الآخر .

ومن المعلوم أن تقطيع الأحاديث انتهجه البخاري ضمن ضوابط محددة ذكرها ابن حجر في "*مقدمة فتح الباري*" [١٠ ، ص ١٧]، ومع هذا لم أعثر في الأحاديث التي جمعتها لهذه الدراسة على حديث واحد قطّعه البخاري وذكره مسلم تاماً، وإنما وقفت على حديث قطّعه مسلم، وذكره البخاري تاماً :

أخرج البخاري [٣، جـ ٦ ، ص ٦٠٨ ، ح ٣٤٩٥، ٣٤٩٦] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا المغيرة، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"الناس تبع لقريش في هذا الشأن، مسلمهم تبع لمسلمهم، وكافرهم تبع لكافرهم، والناس معادن، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا، تجدون من خير الناس أشد الناس كراهية لهذا الشأن حتى يقع فيه ."**

فهذا الحديث قطّعه مسلم على موضعين، فأخرج من أول الحديث إلى قوله : **"تبع لكافرهم"** في الإمارة [٤ ، جـ ٣، ص ١٤٥١ ، ح ١-١٨١٨]، وأخرج باقيه في فضائل الصحابة [٤ ، جـ ٤ ، ص ١٩٥٨ ، ح بعد ١٩٩-٢٥٢٦].

والموضعان اللذان أخرج فيهما مسلم الحديث يعادلان ما ذكره البخاري تاماً في موضع واحد، فالمغايرة إذاً صورية لاحقيقية، وهي تعود إلى الاختلاف في المنهج لا في المضمون.

المطلب الثاني : أسباب الفروق بين الروايتين

قال الحافظ ابن حجر [١ ، جـ ١ ، ص ٢٨٣] عن الإمام البخاري : "ربما كتب الحديث من حفظه، فلا يسوق ألفاظه برمتها، بل يتصرف فيه ويسوقه بمعناه".

وقال [١ ، جـ ١ ، ص ٢٨٣] عن الإمام مسلم : "كان يتحرز في الألفاظ، ويتحرى في السياق."

وقد اشتهر قوله هذا عند المتأخرين، وتناقلوه في مصنفاتهم، كالسيوطي في "*تدريب الراوي*" [١١ ، جـ ١ ، ص ٩٤]، والصنعاني في "*توضيح الأفكار*" [١٢ ، جـ ١ ، ص ص ٤٦ - ٤٧]، وغيرهما.

وقد أشرت أول البحث إلى أن هذا القول ربما أقام في الأذهان أن السبب الأوحد للفروق بين ألفاظ *الصحيحين* هو تصرف البخاري في الألفاظ، وتجويزه الرواية بالمعنى، مع التحرز والتحري الذي امتاز به مسلم، علماً بأن الفروق والمغايرات بين روايتي الكتابين ليست محصورة بالسبب المذكور، وأن هناك أسباباً أخرى، وإليك أهم تلك الأسباب :

١- الرواية بالمعنى

وهذه المسألة بحثها العلماء، وبسطوا الكلام عنها في كتب الاصطلاح، فمنهم من منع الرواية بالمعنى مطلقاً، ومنهم من أجازها للعالم بالألفاظ ومدلولاتها ومقاصدها، الخبيرِ بما يُحيل معانيها، ومنهم من خصَّ الجواز في غير حديث النبي صلى الله عليه وسلم، وذهب الجمهور إلى جواز الرواية بالمعنى إذا تحقق الراوي من المعنى وقطع بأدائه، قال السيوطي [١١ ، جـ ٢ ، ص ص ٩٨-٩٩]: "وهو الذي تشهد به أحوال الصحابة والسلف، ويدل عليه روايتهم القصة الواحدة بألفاظ مختلفة" انتهى .

ويمكننا بدايةً إرجاع بعض الفروق والمغايرات الواقعة بين روايتي *الصحيحين* في حديث اتفقا على إخراجه بسند واحد عن شيخ واحد إلى أن تصرفاً ما حصل في ألفاظ إحدى الروايتين، دون تحديد الكتاب وتعيين المتصرف، وإذا قام الدليل الذي يبين الرواية التي حصل فيها التصرف، فحينئذ نحكم بالدليل دون توقف، وبدونه يبقى الأمر محتملاً، والتعيين متعذراً .

وقد قام الدليل على أن بعض الأحاديث المتغايرة حصل التصرف فيها في كتاب البخاري .

مثال ذلك : قال البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ٢١٢ ، ح ٦٤٠٧] : حدثنا محمد بن العلاء، حدثنا أبو أسامة، عن بريد بن عبد الله، عن أبي بردة، عن أبي موسى رضي الله عنه قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم : **"مثل الذي يذكر ربه والذي لا يذكر ربه مثل الحي والميت ."**

وقال مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٥٣٩ ، ح ٢١١- ٧٧٩] : حدثنا عبد الله بن براد الأشعري ومحمد بن العلاء قالا : حدثنا أبو أسامة، عن بريد، عن أبي بردة، عن أبي

موسى، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"مثل البيت الذي يُذكر اللهُ فيه، والبيت الذي لا يُذكر الله فيه، مثل الحي والميت ."**

فهذا الحديث حصل التصرف في ألفاظه عند البخاري، بدليل أن أبا يعلى [١٣ ، جـ ١٣ ، ص ٢٩١ ، ح ٨٦- ٧٣٠٦] أخرج الحديث عن أبي كريب، وهو محمد بن العلاء بالسند المذكور فذكر مثل لفظ مسلم، وأخرجه عن أبي يعلى : ابن حبان [١٤ ، جـ ٣، ص ١٣٥ ، ح ٨٥٤] كذلك، كما أخرجه باللفظ المذكور : أبو عوانة والإسماعيلي من طرق عن أبي أسامة، به [٦ ، جـ ١١ ، ص ٢١٤].

قال ابن حجر [٦ ، جـ ١١ ، ص ٢١٤] : "فتواردُ هؤلاء على هذا اللفظ يدل على أنه هو الذي حدَّث به بريد بن عبد الله شيخُ أبي أسامة، وانفرادُ البخاري باللفظ المذكور دون بقية أصحاب أبي كريب وأصحاب أبي أسامة يشعر بأنه رواه من حفظه أو تجوز في روايته بالمعنى الذي وقع له، وهو أن الذي يوصف بالحياة والموت حقيقة هو الساكن لا السكن ... " انتهى .

بيد أن بعض الأحاديث المتغايرة بسبب التصرف في الألفاظ والرواية بالمعنى، لم تتحدد فيها الرواية التي وقع فيها التصرف، مما يجعلنا نتوقف عن تعيينها :

مثال ذلك : قال البخاري [٣، جـ ٦ ، ص ٥٩٤ ، ح ٣٤٨٢] : حدثنا عبد الله ابن محمد بن أسماء، حدثنا جويرية بن أسماء، عن نافع، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : **"عُذِّبت امرأة في هرة ربطتها حتى ماتت فدخلت فيها النار، لا هي أطعمتها ولا سقتها إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خَشاش الأرض ."**

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ص ١٧٦٠ ، ٢٠٢٢ ، ح ٢٢٤٢] بالسند المذكور، وقال : **"سجنتها"** بدل : **" ربطتها ."**

وليس بين أيدينا ما يشعر بتعيين المتسبب، ولا ما يدل على الرواية التي وقع التصرف فيها، وفي هذه الحالة نكون أمام احتمال أن يكون المتصرف هو البخاري، أو مسلماً، أو شيخهما الذي أخرجا هذا الحديث عنه، وذلك بأن يكون حدث البخاري بلفظ، وحدث مسلماً بلفظ آخر، بيد أن كلام ابن حجر السابق حول تحري الإمام مسلم ربما أبعد احتمال تسببه المباشر، والله أعلم.

وقد بلغ عدد الأحاديث التي ترجع الفروق فيها إلى الرواية بالمعنى والتصرف في الألفاظ (٢٣) ثلاثة وعشرين حديثاً، ولاشك أن نسبة (٢٣) ثلاثة وعشرين من (١٧٧) سبعة وسبعين ومئة حديث - مجموع الأحاديث التي لم تتطابق ألفاظها - نسبة قليلة، مما يجعلنا ننفي بشدة أن يكون التصرف في الألفاظ هو السبب الأوحد لكل الفروق والمغايرات بين ألفاظ *الصحيحين*.

٢- اختصار المتون

قد يختصر أحد الشيخين الحديث الذي أخرجاه من طريق واحد، فيقتصر على رواية بعضه، ويرويه الآخر تاماً، فيحصل تفاوت بين الروايتين طولاً وقصراً، ويكون هذا بسبب الاختصار.

وللعلماء في جواز اختصار الحديث أقوال: فمنهم من منعه مطلقاً، ومنهم من أجازه مطلقاً، ومنهم من شرط لجوازه أن يكون مروياً بتمامه في موضع آخر عنده أو عند غيره.

قال ابن الصلاح [١٥، ص ١٩٠]: "والصحيح التفصيل، وأنه يجوز ذلك من العالم العارف إذا كان ما تركه متميزاً عما نقله غيرَ متعلق به، بحيث لا يختل البيان ولا تختلف الدلالة فيما نقله بترك ما تركه."

وقد وقع في كتاب البخاري اختصار لبعض الأحاديث التي رواها مسلم تامة، كما وقع في كتاب مسلم اختصار لبعض الأحاديث التي رواها البخاري تامة، مما يدل على أن الاختصار للأحاديث ليس خاصا بالبخاري، وإن كان في كتابه أكثر منه في كتاب مسلم.

مثال الاختصار عند البخاري : قوله [٣، جـ ١، ص ٦٦٧، ح ٤٦٩] : حدثنا قتيبة، حدثنا الليث، عن سعيد بن أبي سعيد، أنه سمع أبا هريرة يقول : بعث رسول الله صلى الله عليه وسلم خيلا قبل نجد، فجاءت برجل من بني حنيفة يقال له : ثمامة بن أثال، فربطوه بسارية من سواري المسجد.

وكرره في موضع آخر [٣، جـ ٥، ص ٩٠، ح ٢٤٢٢] وزاد : فخرج إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : "**ما عندك ياثمامة ؟**" قال : عندي يامحمد خير - فذكر الحديث - فقال : "**أطلقوا ثمامة .**" هكذا رواه البخاري مختصرا من هذه الطريق.

ورواه مسلم [٤، جـ ٣، ص ١٣٨٦، ح ٥٩- ١٧٦٤] بالسند المتقدم، فذكر قصة إسلام ثُمامة كاملة وطوّله، فجاء عنده في أكثر من صفحة من المطبوع.

ومثال الاختصار عند مسلم : قوله [٤، جـ ٣، ص ١٥٤٠، ح ٣٣- ١٨٠٢] : حدثنا محمد بن عباد وقتيبة بن سعيد قالا : حدثنا حاتم - وهو ابن إسماعيل - عن يزيد بن أبي عبيد، عن سلمة بن الأكوع قال : خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى خيبر. ثم إن الله فتحها عليهم، فلما أمسى الناس اليوم الذي فتحت عليهم أوقدوا نيراناً كثيرة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**ما هذه النيران ؟، على أي شيء توقدون؟**" قالوا : على لحم. قال : "**على أي لحم ؟.**" قالوا : على لحم حُمُر إنسية. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**أهريقوها، واكسروها .**" فقال رجل: يا رسول الله أوْ نُهَريقوها ونغسلها ؟ قال : "**أوْ ذاك .**"

ورواه البخاري [٣، جـ ١٠ ، ص ٥٥٣ ، ح ٦١٤٨] قال : حدثنا قتيبة بن سعيد ، حدثنا حاتم بن إسماعيل ، به . وزاد في أوله قصة حُداء عامر بن الأكوع بالقوم ، ودعاء النبي صلى الله عليه وسلم له بالرحمة ، وزاد في آخره قصة استشهاده .

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الأحاديث التي اختصرها البخاري في موضع أخرجها في موضع آخر كاملة أو مشتملة على الجزء المختصر ، وقد يختصر الحديث ولا يورده مرة أخرى ، لكن يكون المحذوف منه غالباً الجمل الموقوفة ، فهو في هذا يقتصر على الجزء المرفوع منه .

نقل ابن حجر [١٠ ، ص ١٧] عن محمد بن طاهر المقدسي قوله : "وأما اقتصاره - يعني البخاري - على بعض المتن ثم لا يذكر الباقي في موضع آخر ، فإنه لا يقع له ذلك في الغالب إلا حيث يكون المحذوف موقوفاً على الصحابي ، وفيه شيء قد يحكم برفعه ، فيقتصر على الجملة التي يحكم لها بالرفع ويحذف الباقي ؛ لأنه لا تعلق له بموضوع كتابه" ثم أورد مثالاً على هذا .

٣- جمع الطرق

إذا كان الحديث عند المصنف عن أكثر من شيخ ، جاز له أن يجمع بين طرقهم في إسناد واحد ، مع استخدام صيغة تبين صنيعه .

فإن اتفقوا جميعاً على لفظ الحديث : جاز له الجمع بين طرقهم دون قيد ، كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ١٩٤ ، ح ٣٥٧-٢٠٩] : حدثنا عبيد الله بن عمر القواريري ومحمد بن أبي بكر المقدَّمي ومحمد بن عبد الملك الأموي ، قالوا : حدثنا أبو عوانة ... .

وإن اختلفوا لفظاً مع اتحاد المعنى :

أ) فإما أن يختار المصنف لفظ أحدهم، ويبين ذلك تصريحاً : كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ١٩٦ ، ح ٣٦٣-٢١٣] : حدثنا محمد بن المثنى وابن بشار. واللفظ لابن المثنى. ...، أو باتباع طريقة مشعرة بذلك : كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ص ٢٠٦ ، ح ٧-٢٢٨] : حدثنا عبد بن حميد وحجاج بن الشاعر كلاهما عن أبي الوليد . قال عبد : حدثني أبو الوليد ...، فذكر " عبد " مرة ثانية مشعرا باختيار لفظه .

ب) وإما أن يجمع بين ألفاظهم. وهذا خاصة في حال تقاربها. مع قوله : ألفاظهم متقاربة، أو : تقاربوا في اللفظ، أو نحو ذلك، كقول مسلم [٤ ، جـ ١ ، ٣٨٢ ، ص ٣٤ ، ح ٣٤-٥٣٨] : حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة وزهير بن حرب وابن نمير وأبو سعيد الأشج. وألفاظهم متقاربة. قالوا : حدثنا ابن فضيل ... وقوله [٤ ، جـ ٣ ، ص ١٢٦٩ ، ح ٨-١٦٤٩] : حدثنا عبد الله بن براد الأشعري ومحمد بن العلاء الهمداني. وتقاربا في اللفظ. قالا : حدثنا أبو أسامة ... . وهذا الأخير قبله العلماء على جواز الرواية بالمعنى، وفي المسألة تفريعات أخرى لا يتسع المقام لبسطها [١١ ، جـ ٢ ، ص ص ١١١ - ١١٢] .

ويعدُّ جمع طرق الحديث في إسناد واحد من أكثر الأسباب أمثلة على وقوع اختلافات ومغايرات بين ألفاظ *الصحيحين* .

مثال ذلك : قال مسلم [٤ ، جـ ٣ ، ص ١٤٩٨ ، ح ١٠٩-١٨٧٧] : حدثنا محمد ابن المثنى وابن بشار قالا : حدثنا محمد بن جعفر، حدثنا شعبة، عن قتادة قال : سمعت أنس بن مالك يحدث عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"ما من أحدٍ يدخل الجنةَ يُحِبُّ أن يرجع إلى الدنيا وأنَّ له ما على الأرض من شيء غيرُ الشهيد، فإنه يتمنى أن يرجع فيُقتلَ عشر مرات ؛ لما يرى من الكرامة ."**

وقال البخاري [٣ ، جـ ٦ ، ص ٣٩ ، ح ٢٨١٧] : حدثنا محمد بن بشار، حدثنا غندر، حدثنا شعبة قال : سمعت قتادة قال : سمعت أنس بن مالك رضي الله عنه، عن

النبي صلى الله عليه وسلم قال : **"ما أحدٌ يدخل الجنةَ يُحِبُّ أن يرجع إلى الدنيا وله ما على الأرض من شيء إلا الشهيد، يتمنى أن يرجع إلى الدنيا فيقتل عشر مرات ؛ لما يرى من الكرامة ."**

مثال آخر : قال مسلم [٤ ، جـ ٢ ، ص ١٠٦١ ، ح ١٢٥-١٤٣٨] : حدثنا يحيى ابن أيوب وقتيبة بن سعيد وعلي بن حُجْر قالوا : حدثنا إسماعيل بن جعفر ، أخبرني ربيعة ، عن محمد بن يحيى بن حَبّان ، عن ابن مُحَيْرِيزٍ أنه قال : دخلت أنا وأبو صِرْمَةَ على أبي سعيد الخدري ، فسأله أبو صرمة فقال : يا أبا سعيد ، هل سمعتَ رسول الله صلى الله عليه وسلم يذكر العَزْل ؟ فقال : نعم ، غزونا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم غزوةَ بَلْمُصْطَلِق ، فسبينا كرائم العرب ، فطالت علينا العُزْبةُ ، ورغبنا في الفداء ، فأردنا أن نستمتع ونعزل ، فقلنا : نفعل ورسول الله صلى الله عليه وسلم بين أظهرنا لا نسأله ! فسألْنا رسولَ الله صلى الله عليه وسلم ، فقال : **"لا عليكم أن لا تفعلوا، ما كتب الله خَلْقَ نسمة هي كائنة إلى يوم القيامة إلا ستكون ."**

وقال البخاري [٣ ، جـ ٧ ، ص ٤٩٤ ، ح ٤١٣٨] : حدثنا قتيبة بن سعيد ، أخبرنا إسماعيل بن جعفر ، عن ربيعة بن أبي عبد الرحمن ، عن محمد بن يحيى بن حَبّان ، عن ابن مُحَيْرِيز أنه قال : دخلت المسجد فرأيت أبا سعيد الخدري فجلست إليه ، فسألته عن العزل ؟ قال أبو سعيد : خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في غزوة بني المصطلق ، فأصبنا سبياً من سبي العرب ، فاشتهينا النساء ، واشتدت علينا العُزبة ، وأحببنا العزل ، فأردنا أن نعزل ، وقلنا : نعزل ورسولُ الله صلى الله عليه وسلم بين أظهرنا قبل أن نسأله ؟ فسألناه عن ذلك ؟ فقال : **"ما عليكم أن لا تفعلوا، ما من نسمة كائنة إلى يوم القيامة إلا وهي كائنة ."**

وتجدر الإشارة إلى أن جمع الطرق كثير ظاهر في كتاب مسلم، ونادر جداً في كتاب البخاري، مما يجعلنا نحكم على الفروق والمغايرات بين الروايتين لهذا السبب، بأن المتسبب فيها غالباً هو الإمام مسلم، والله أعلم.

٤- الوهم

توجد فروق ومغايرات بين روايتي *الصحيحين* من جراء حدوث وهم في أحد الكتابين، سلم منه الكتاب الآخر، ويتوقف الحكم بالوهم على رواية بعينها على وجود ما يدل على ذلك، كمخالفتها لطرق كثيرة اتفقت على صيغة واحدة، أو الوقوف على نص من إمام معتبر يفيد أن هذه الرواية حصل فيها الوهم، أو نحو ذلك.

وفي الأحاديث التي قمت بدراستها حصل الوهم في ثلاثة منها فقط، هي:

الحديث الأول: أخرج البخاري [٣، جـ ٤، ص ٢٢٢، ح ١٩٥٠] قال: حدثنا أحمد بن يونس، حدثنا زهير، عن يحيى، عن أبي سلمة قال: سمعت عائشة رضي الله عنها تقول: كان يكون عليَّ الصوم من رمضان، فما أستطيع أن أقضيه إلا في شعبان. قال يحيى: الشغل من النبي، أو بالنبي صلى الله عليه وسلم.

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٢، ص ٨٠٢، ح ١٥١- ١١٤٦] بسنده ومتنه سواء، إلا جملة: "قال يحيى" فهي غير مذكورة عنده، وجاء مقول يحيى متصلاً بكلام عائشة رضي الله عنها، كأنه تتمة له.

وهذا إدراج في رواية مسلم، نصَّ عليه ابن حجر [٦، جـ ٤، ص ٢٢٥] وقد سلمت منه رواية البخاري.

ويدل على هذا أن مسلماً [٤، جـ ٢، ص ٨٠٣، ح بعد ١٥١- ١١٤٦] روى بعده عن محمد بن رافع قال: حدثنا عبد الرزاق، أخبرنا ابن جريج، حدثني يحيى بن

سعيد، بهذا الإسناد، وقال : فظننت أن ذلك لمكانها من النبي صلى الله عليه وسلم، يحيى يقوله .

الحديث الثاني : أخرج البخاري [٣، جـ ٢، ص ٥٠٦، ح ٩٤٦ ، جـ ٧، ص ٤٧١، ح ٤١١٩] قال : حدثنا عبدالله بن محمد بن أسماء، حدثنا جويرية بن أسماء، عن نافع، عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم يوم الأحزاب : "**لايصلين أحد العصر إلا في بني قريظة ...**" الحديث .

وأخرجه مسلم [٤، جـ ٣، ص ١٣٩١، ح ٦٩- ١٧٧٠] بالسند المذكور، وقال: "**الظهر** " بدل : "**العصر** ."

قال ابن حجر [٦، جـ ٧، ص ٤٧١] : "كذا وقع في جميع النسخ عند البخاري، ووقع في جميع النسخ عند مسلم : "**الظهر** ." مع اتفاق البخاري ومسلم على روايته عن شيخ واحد بإسناد واحد، وقد وافق مسلماً أبو يعلى وآخرون، وكذلك أخرجه ابن سعد [١٦، جـ ٢، ص ٧٦] عن أبي غسان مالك بن إسماعيل عن جويرية بلفظ : "**الظهر**"، وابنُ حبان من طريق أبي غسان كذلك، ولم أره من رواية جويرية إلا بلفظ "**الظهر** ،" غير أن أبا نعيم في "*المستخرج*" أخرجه من طريق أبي حفص السُّلمي عن جويرية فقال : "**العصر**" انتهى .

قلت : وكذلك رواه البيهقي [١٧، جـ ٤، ص ٦] من طريق أبي حفص السُّلمي وقال أيضاً : "*العصر* ."

قال ابن حجر [٦، جـ ٧، ص ٤٧٢] : "الذي يظهر من تغاير اللفظين أن عبد الله ابن محمد بن أسماء شيخ الشيخين فيه لما حدث به البخاري حدث به على هذا اللفظ، ولما حدث به الباقين حدثهم به على اللفظ الأخير، وهو الذي حدث به جويرية، بدليل موافقة أبي غسان له عليه، بخلاف اللفظ الذي حدث به البخاري، أو أن البخاري كتبه

من حفظه ولم يراع اللفظ ، كما عرف من مذهبه في تجويز ذلك ، بخلاف مسلم ؛ فإنه يحافظ على اللفظ كثيراً ، وإنما لم أجوز عكسه لموافقة من وافق مسلماً على لفظه بخلاف البخاري ، لكن موافقة أبي حفص السلمي له تؤيد الاحتمال الأول."

قلت : احتمال أن يكون الاختلاف في هذا الحديث من قبيل التصرف في الألفاظ والرواية بالمعنى بعيد جداً ، فالظهر غير العصر ! .

ثم إن رواية أبي حفص السُّلَمي عن جويرية بلفظ "**العصر**" عند أبي نعيم والبيهقي ، تجعل الاختلاف فيه على الطبقة الأعلى من طبقة الشيخين ، وليس على طبقة الشيخين ، فقد رواه أبو غسان عن جويرية بلفظ " **الظهر** " ورواه أبو حفص عنه بلفظ "**العصر** ،" واضطربت رواية عبدالله بن أسماء عنه ، فرواه عنه مسلم باللفظ الأول ، والبخاري باللفظ الثاني ، وهذا يبعد احتمال أن يكون المتسبب فيه هو الإمام البخاري .

ثم إن الأخبار الدالة على قوة حفظ البخاري وضبطه وفرط ذكائه كثيرة جداً ، ويستحيل على من هذا وصفه أن يروي هذا الحديث فيروي الحديث بالمعنى ويتصرف في لفظه إلى درجة تبديل الظهر بالعصر ! ! .

وبناء على هذا ، فلا يبقى إلا الاحتمال الأول ، وهو أن عبد الله بن محمد بن أسماء حدث به على وجهين ، والله أعلم .

الحديث الثالث : أخرج البخاري [٣ ، جـ ١١ ، ص ١٠٥ ، ح ٦٣٠٩] قال : حدثنا هُدْبة ، حدثنا همام ، حدثنا قتادة ، عن أنس رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "**الله أفرح بتوبة عبده من أحدكم سقط على بعيره وقد أضله في أرض فلاة .**"

ومعنى "**سقط على بعيره** " : عثر على موضعه ووقع عليه ، كما يسقط الطائر على وكره . [٨ ، جـ ٢ ، ص ٣٧٨] .

وأخرجه مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٠٥ ، ح ٨- ٢٧٤٧] قال : حدثنا هدّاب بن خالد، حدثنا همام به . وجاء عنده : "**استيقظ**" بدل : "**سقط** ."

قال النووي [٧ ، جـ ١٧ ، ص ٦٣] : "هكذا هو في جميع النسخ "**إذا استيقظ على بعيره**" وكذا قال القاضي عياض : إنه اتفقت عليه رواة *صحيح مسلم*، قال ـ يعني: عياضاً ـ : قال بعضهم : وهو وهم، وصوابه : إذا سقط على بعيره، أي : وقع عليه وصادفه من غير قصد."

وقد جاء في الحديث الآخر عن ابن مسعود ـ [٤ ، جـ ٤ ، ص ٢١٠٣ ، ح ٣- ٢٧٤٤] ـ قال : "**أرجع إلى مكاني الذي كنت فيه فأنام حتى أموت، فوضع رأسه على ساعده ليموت فاستيقظ وعنده راحلته** ،" وفي كتاب البخاري ـ [٣ ، جـ ١١ ، ص ١٠٥ ، ح ٦٣٠٨] ـ : "**فنام نومة ثم رفع رأسه فإذا راحلته عنده**."

قال القاضي : وهذا يصحح رواية "**استيقظ** ." قال : ولكن وجه الكلام وسياقه يدل على "**سقط**" كما رواه البخاري ."

ومما ينبه إليه هنا أن "هُدْبة" كما جاء في البخاري ، و "هَدّاب" كما جاء في مسلم : رجل واحد، ورد في اسمه قولان [١٨ ، ص ٥٧١] .

تلك هي الأحاديث الثلاثة التي كان سبب المغايرة فيها الوهم ، وقد تبين من خلال ما تقدم أن الوهم في الحديثين الأول والثالث حاصل في كتاب مسلم ، وأما الحديث الثاني فالأمر فيه محتمل ، مع ترجيح أن يكون الواهم فيه هو عبد الله بن محمد بن أسماء شيخ البخاري ومسلم في هذا الحديث ، والله أعلم .

٥- اختلاف الروايات

من المعلوم أن كتب الحديث ومعظم كتب العلم سمعها من أصحابها تلامذة متعددون في أزمنة متفرقة ، وإذا كان الكتاب كأحد *الصحيحين* شهرة وقبولاً ، ومؤلفه

كأحد الإمامين الجليلين البخاري ومسلم علما وفضلا ، كثرت رواته ، وتعددت مجالس سماعهم ، بالإضافة إلى أن صاحب الكتاب طول مدة قراءة كتابه وتكرار ذلك يعمل في كتابه ضربا وكشطا وإلحاقا وتصحيحا ، فتكثر حينئذ الروايات ، وتقع فيما بينها الاختلافات .

وتكون الاختلافات بين روايات الكتاب الواحد سببا لوقوع مغايرات وفروق بين روايتي *الصحيحين* في الحديث المروي من طريق واحد عن شيخ واحد .

مثال ذلك : حديث الشيخين [٣ ، جـ ٢ ، ص ٢٠٣ ، ح ٦٨٧ ؛ ٤ ، جـ ١ ، ص ٣١١ ، ح ٩٠- ٤١٨] في خروجه صلى الله عليه وسلم للصلاة في مرضه الذي توفي فيه .

فقد اشتمل هذا الحديث على عدة مغايرات بين روايتي *الصحيحين* بسبب اختلاف الروايات :

١- جاء عند البخاري : "فاغتسل فذهب لينوء فأغمي عليه."

وعند مسلم : "ثم ذهب" بدل : "فذهب."

وجاء في رواية أخرى لكتاب البخاري عزاها ابن حجر [٦ ، جـ ١ ، ص ٢٠٥] إلى الكشميهني بمثل لفظ مسلم.

٢ - جاء عندهما : "ينتظرون النبي صلى الله عليه وسلم لصلاة العشاء الآخرة ."

قال ابن حجر [٦ ، جـ ١ ، ص ٢٠٥] : "... لصلاة العشاء ،" ثم قال : "في رواية المستملي والسرخسي : لصلاة العشاء الآخرة ."

٣- جاء عند البخاري : "فجعل أبو بكر يصلي وهو يأتم بصلاة النبي صلى الله عليه وسلم ."

وعند مسلم : "قائم" بدل : "يأتم ."

قال ابن حجر [٦ ، جـ ١ ، ص ٢٠٥] : "قوله " وهو قائم "كذا للأكثر ، وللمستملي والسرخسي : "وهو يأتم ."

ويستفاد من المثالين الأخيرين أن متن "*صحيح البخاري* "المطبوع مع " *فتح الباري*" على غير الرواية التي شرح عليها ابن حجر الكتاب .

مثال آخر : قال البخاري [٣ ، جـ ١٠ ، ص ٤١٥ ، ح ٥٩٧١] حدثنا قتيبة بن سعيد ، حدثنا جرير ، عن عمارة بن القعقاع بن شبرمة ، عن أبي زرعة ، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : يارسول الله ، من أحق بحسن صحابتي ؟ قال : "**أمك** ". قال : ثم من ؟ قال : "**أمك** ". قال : ثم من ؟ قال : "**أمك** ". قال : ثم من ؟ قال : " **ثم أبوك** ."

وقال مسلم [٤ ، جـ ٤ ، ص ١٩٧٤ ، ح ١ - ٢٥٤٨] : حدثنا قتيبة بن سعيد وزهير بن حرب ، قالا : حدثنا جرير ، به .

وجاء عنده : قال : "**أمك** "... قال : "**ثم أمك** "... قال : "**ثم أمك**" بزيادة "ثم " في المرتين الثانية والثالثة ، دون الأولى .

وقد راجعت الحديث في "*صحيح البخاري* " في مصورة عن طبعة دار الطباعة العامرة بالآستانة [١٩ ، جـ ٨ ، ص ٢] المأخوذة عن النسخة اليونينية المتميزة بدقتها وتسجيل فروق الروايات ومغايرات النسخ على حواشيها ، فرأيت النص على حاشيتها مثل ما جاء عند مسلم تماماً ، ورمز إليه برمز رواية أبي ذرّ الهَرَويّ ، وصحح عليه .

٦- اختلاف النسخ

إن كثرة النسخ الخطية للكتب المشهورة أمثال *الصحيحين* أمر معلوم ، وهذه النسخ بالنظر إلى تباعد زمانها ، واختلاف مكان نسخها ، وتفاوت نُسّاخها خبرة ودُرْبة ، يقع

فيما بينها فروق ومغايرات، وهذا يعلمه كل من عايش عدة مخطوطات لكتاب واحد وقابل نسخه ببعضها .

وقد بدت لي المهمة صعبة لإثبات أمثلة على المغايرات بين *الصحيحين* بسبب اختلاف النسخ، وبخاصة أن الكتابين لم يحققا إلى الآن التحقيق العلمي، ولم يراع في طبعاتهما الموجودة إثبات مغايرات النسخ الخطية، إضافة إلى صعوبة الرجوع إلى عدة نسخ خطية لكل من *الصحيحين* للكشف عن تلك الفروق .

بيد أني هديت إلى بعض الطبعات القديمة *للصحيحين*، تلك التي اعتنت بالفروق، وأثبتت مغايرات النسخ على حواشيها، كطبعة الآستانة *لصحيح البخاري* ـ تقدم ذكرها قريباً ـ، والطبعة العثمانية *لصحيح مسلم*، وقد جاء فيها أنه تم الاعتماد في طباعتها على عدة مخطوطات ونسخ قديمة، بالإضافة إلى ماذكره ابن حجر في ثنايا شرحه "*فتح الباري*"، مما أمكنني الوقوف على أمثلة لأحاديث اشتملت على فروق ومغايرات بسبب اختلاف النسخ .

مثال ذلك : قال البخاري [٣، جـ ٧، ص ٥٢٦، ح ٤١٩٤] : حدثنا قتيبة بن سعيد، حدثنا حاتم، عن يزيد بن أبي عبيد قال : سمعت سلمة بن الأكوع يقول : خرجت قبل أن يؤذن بالأولى، وكانت لقاح رسول الله صلى الله عليه وسلم ترعى بذي قَرَد ... الحديث .

وفيه : ثم اندفعت على وجهي حتى أدركتهم وقد أخذوا يستقون من الماء .

وجاء عند مسلم [٤ ، جـ ٣، ص ١٤٣٢ ، ح ١٣١ - ١٨٠٦] : ثم اندفعت على وجهي حتى أدركتهم بذي قَرَد وقد أخذوا ... . فزاد " : "بذي قَرَد".

وراجعت الطبعة العثمانية *لصحيح مسلم* [٩ ، جـ ٥ ، ص ١٨٩] فوجدت على حاشيتها مايشير إلى وجود نسخة من "*صحيح مسلم*" بدون هذه الزيادة، موافقة لما جاء

في البخاري، مما أظهر لي أن الاختلاف بين لفظي *الصحيحين* في هذا الحديث بسبب اختلاف نسخ "*صحيح مسلم*".

ومما يؤكد هذا : أن الحديث رواه النسائي [٢٠، جـ ٦، ص ٢٤٣، ح ١٠٨١٤] عن قتيبة بالسند المذكور، بمثل لفظ البخاري .

وبعد، فهذه أبرز صور الفروق والمغايرات الواقعة بين ألفاظ *الصحيحين*، وهي تدل بوضوح على أنها لا ترجع إلى سبب واحد بل إلى أسباب متعددة، وأن المتسبب فيها ليس واحدا، بل تارة يكون أحد الشيخين، وتارة يكون شيخهما الذي أخرجا الحديث عنه، وتارة ترجع إلى من دون الشيخين من رواة *الصحيحين* أو نساخهما، مما يجعل دعوى ابن حجر في أن البخاري يتصرف في الألفاظ ويجوز الرواية بالمعنى صادقة على جزء من الأحاديث المشتملة على الفروق، لا على جميعها .

الملاحق [٣]

ملحق رقم (١)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
١	عثمان بن أبي شيبة	عائشة بنت أبي بكر	بعد ٦٧٩٢	٣: ١٣١٣- بعد٥(١٦٨٥)
٢	قتيبة بن سعيد	عبد الله بن عمر	٧٣٣٧	٣: ١٤٩٢- بعد٩٥(١٨٧٠)

---

٣ سردت في هذه الملاحق الأحاديث التي تمت دراستها، ورتبتها في جداول، وذكرت في كل حديث اسم الشيخ الذي أخرجه الشيخان عنه، واسم الصحابي الذي رواه، وعزوت الحديث إلى موضعه في *الصحيحين* : بذكر رقمه في "*صحيح البخاري*"، وذكر رقم الجزء والصفحة ورقم الحديث العام والخاص في "*صحيح مسلم*"؛ ليسهل الوقوف عليه، ورتبت الأحاديث على أسماء الشيوخ، ورقمتها برقم تسلسلي في الجداول كلها .

٣	محمد بن عبدالله بن نمير	عبد الله بن مسعود	بعد ١١٩٩	١ : ٣٨٣- بعد٣٤(٥٣٨)

ملحق رقم (٢)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٤	عثمان بن أبي شيبة	عبد الله بن مسعود	بعد(٥٠٣٢)	١ : ٥٤٤- ٢٢٨(٧٩٠)
٥	محمد بن بشار	البراء بن عازب	بعد(١٣٦٩)	٤ : ٢٢٠١- ٧٣(٢٨٧١)

ملحق رقم (٣)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٦	أحمد بن يونس	عبد الله بن عمر	(٧٠٢٠)	٤ : ١٨٦٢بعد١٩(٢٣٩٣)
٧	إسحاق بن راهويه	عبد الله بن مسعود	(٣٤٢٩)	١ : ١١٥-١٩٨(١٢٤)
٨		عمر بن الخطاب	(٤٦١٩)	٤ : ٢٣٢٢بعد٣٣(٣٠٣٢)
٩		المسيب بن حزن	(٤٦٧٥)	١ : ٥٤ – ٤٠ (٢٤)
١٠		أبو بكر الصديق	(٢٤٣٩)	٤ : ٢٣١٠بعد٧٥ (٢٠٠٩)
١١	بشر بن خالد	عبد الله بن مسعود	(٤٧١٥)	٤ : ٢٣٢١بعد ٢٩(٣٠٣٠)
١٢			(٦١٦٨)	٤ : ٢٠٣٤بعد١٦٥(٢٦٤٠)
١٣	سليمان بن داود العتكي	عائشة بنت أبي بكر	(٢٦٦١)	٤ : ٢١٣٧-٥٧(٢٧٧٠)
١٤	عبد الله بن أبي شيبة	عبد الله بن مسعود	(٢٩٣٤)	٣ : ١٤١٩-١٠٩(١٧٩٤)
١٥		عائشة بنت أبي بكر	(٥٦٧٤)	٤ : ١٨٩٣بعد٨٥(٢٤٤٤)
١٦			(٤١١٧)	٣ : ١٣٨٩-٦٥(١٧٦٩)
١٧			(٥٧٥٠)	٤ : ١٧٢٢بعد ٤٦(٢١٩١)
١٨	عبد الله بن محمد بن أسماء	أبو هريرة	(٣٣٨٧)	٤ : ١٨٤٠بعد١٥٢(٢٣٧٠)
١٩	عثمان بن أبي شيبة	البراء بن عازب	(٩٥٥)	٣ : ١٥٥٤بعد٧(١٩٦١)
٢٠		عبد الله بن مسعود	(٧٥١٣)	٤ : ٢١٤٧ – ٢٠ (٢٧٨٦)
٢١		عائشة بنت أبي بكر	(٦٧٩٢)	٣ : ١٣١٣ بعد ٥ (١٦٨٥)

٢٢	عمر بن حفص بن غياث	عبد الله بن مسعود	(١٨٣٠)	٤ : ١٧٥٥-بدون (٢٢٣٤)
٢٣	قتيبة بن سعيد	أنس بن مالك	(٥٣٠٠)	٤: ١٩٥٠بعد١٧٧(٢٥١١)
٢٤		جابر بن عبد الله	(٤٠٥٢)	٢ : ١٠٨٨بعد٥٦(١٤٦٦)
٢٥		جندب بن عبد الله البجلي	(٥٥٠٠)	٣ : ١٥٥٢بعد ٢ (١٩٦٢)
٢٦		سعد بن أبي وقاص	(٤٠٥٧)	٤ : ١٨٧٦بعد ٤٢(٢٤١٢)
٢٧		سلمة بن الأكوع	(٤٢٧٠)	٣: ١٤٤٨بعد١٤٨(١٨١٥)
٢٨		سهل بن سعد	(٩١٧)	١ : ٣٨٧ – ٤٥ (٥٤٤)
٢٩			(١٢١٨)	١ : ٣١٧ – ١٠٣ (٤٢١)
٣٠			(١٢٣٤)	١ : ٣١٧ – ١٠٣ (٤٢١)
٣١			(٥٥٩١)	٣ : ١٥٩٠بعد٨٦(٢٠٠٦)
٣٢		عبد الله بن عمر	(٧٥٣)	١ : ٣٨٨ – ٥١ (٥٤٧)
٣٣			(٧٠٣٢)	٤ : ١٨٦٠بعد١٦(٢٣٩١)
٣٤		عبد الله بن مسعود	(٤٩٣١)	٤: ١٧٥٥بعد١٣٧(٢٢٣٤)
٣٥		أبو قتادة	(٧١٧٠)	٣ : ١٣٧٠بعد١٤١(١٧٥١)
٣٦	محمد بن بشار	أنس بن مالك	(٢٩٢٢)	٣ : ١٦٤٦بعد ٢٥(٢٠٧٦)
٣٧			(٢٨٥٧)	٤ : ١٨٠٣ بعد٤٩(٢٣٠٧)
٣٨			(٦٥٥٧)	٤ : ٢١٦١ بعد٥١(٢٨٠٥)
٣٩		البراء بن عازب	(٢٦٩٨)	٣ : ١٤١٠- ٩١(١٧٨٣)
٤٠			(٦٦٥٤)	٣ : ١٦٣٦ بعد٣(٢٠٦٦)
٤١		جندب بن عبد الله البجلي	(٤٩٥١)	٣: ١٤٢٢بعد١١٥(١٧٩٧)
٤٢		علي بن أبي طالب	(٧٥٥٢)	٤ : ٢٠٤٠ بعد٧(٢٦٤٧)
٤٣		أبو سعيد الخدري	(٣٤٧٠)	٤ : ٢١٩٩ – ٤٨ (٢٧٦٦)
٤٤		أبو موسى الأشعري	(٦٣٩٨)	٤ : ٢٠٨٧ بعد٧٠(٢٧١٩)
٤٥		أبو هريرة	(٣٤٢٣)	١ : ٣٨٤ بعد٣٩(٥٤١)
٤٦			(٣٠٧٢)	٢ : ٧٥١ بعد١٦١(١٠٦٩)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٤٧			(٥٨٦٤)	٣ : ١٦٥٤ بعد٥١(٢٠٨٩)
٤٨			(٢٣٢٤)	٤ : ١٨٥٨ بعد١٣(٢٣٨٨)
٤٩	محمد بن أبي بكر المقدمي	أنس بن مالك	(١٠٢١)	٢ : ٦١٤-١٠(٨٩٧)
٥٠	محمد بن المثنى	البراء بن عازب	(٢٨٧٤)	٣ : ١٤٠١ بعد٨٠(١٧٧٦)
٥١		حارثة بن وهب	(٦٦٥٧)	٤ : ٢١٩٠ بعد٤٦(٢٨٥٣)
٥٢		حذيفة بن اليمان	(٥٦٣٣)	٣ : ١٦٣٧ بعد٤(٢٠٦٧)
٥٣		سعد بن أبي وقاص	(٣٧٢٥)	٤ : ١٨٧٦ بعد٤٢(٢٤١٢)
٥٤		عبد الله بن عباس	(٨٥٧)	٢ : ٦٥٨ بعد٦٨(٩٥٤)
٥٥		عبد الله بن مسعود	(٥٩٤٨)	٣: ١٦٧٨بعد١٢٠(٢١٢٥)
٥٦	هدبة أو هداب بن خالد	أبو موسى الأشعري	(٥٠٢٠)	١ : ٥٤٩ بعد٢٤٣(٧٩٧)

ملحق رقم (٤)

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
٥٧	أحمد بن يونس	أبو هريرة	(٢٤٠٢)	٣ : ١١٩٣-٢٢(١٥٥٩)
٥٨	أمية بن بسطام	عبد الله بن عباس	(٦٧٤٦)	٣ : ١٢٣٣-٣(١٦١٥)
٥٩	عبد الله بن أبي شيبة	جابر بن عبد الله	(٣٨٧٩)	٢ : ٦٥٧-٦٤(٩٥٢)
٦٠	عبد الله بن مسلمة	سهل بن سعد	(٩٣٩)	٢ : ٥٨٨-٣٠(٨٥٩)
٦١		عبد الله بن عمر	(٢١٣٦)	٣ : ١١٦٠-٣٢(١٥٢٦)
٦٢		أبو هريرة	(٦٠٠٧)	٤ : ٢٢٨٦-٤١(٢٩٨٢)
٦٣	عثمان بن أبي شيبة	عبد الله بن مسعود	(٣٢٧٠)	١ : ٥٣٧-٢٠٥(٧٧٤)
٦٤	عمر بن حفص بن غياث		(٧٤١٥)	٤ : ٢١٤٨-٢١(٢٧٨٦)
٦٥		عائشة بنت أبي بكر	(٥١٤)	١ : ٣٦٦- ٢٧٠(٥١٢)
٦٦	قتيبة بن سعيد	أسامة بن زيد	(١٦٦٩)	٢ : ٩٣١-٢٦٦(١٢٨٠)
٦٧		أنس بن مالك	(١١١٢)	١ : ٤٨٩-٤٦(٧٠٤)

٦٨			(٢٣٢٠)	٣ : ١١٨٩-١٢(١٥٥٣)
٦٩			(٥٥٦٥)	٣ : ١٥٥٦-١٧(١٩٦٦)
٧٠		زيد بن خالد الجهني	(٢٤٣٦)	٣ : ١٣٤٨-٢(١٧٢٢)
٧١		زيد بن خالد وأبو هريرة	(٢٧٢٤) (٢٧٢٥)	٣ : ١٣٢٤-٢٥(١٦٩٧) (١٦٩٨)
٧٢		السائب بن يزيد	(٦٣٥٢)	٤ : ١٨٢٣-١١١(٢٣٤٥)
٧٣		سلمة بن الأكوع	(٤١٦٩)	٣ : ١٤٨٦-٨٠(١٨٦٠)
٧٤			(٤٥٠٧)	٢ : ٨٠٢-١٤٩(١١٤٥)
٧٥			(٧٠٨٧)	٣ : ١٤٨٦-٨٢(١٨٦٢)
٧٦		سهل بن سعد	(٦٥٥٤)	١ : ١٩٨-٣٧٣(٢١٩)
٧٧		عبد الله بن عباس	(٦٩٥٩)	٣ : ١٢٦٠-١(١٦٣٨)
٧٨		عبد الله بن عمر	(٢٢٠٥)	٣ : ١١٧٢-٧٦(١٥٤٢)
٧٩			(٢٢٠٦)	٣ : ١١٧٣-٧٩(١٥٤٣)
٨٠			(٤٨٨٤)	٣ : ١٣٦٥-٢٩(١٧٤٦)
٨١		عبد الله بن عَمرو	(٢٨)	١ : ٦٥-٦٣(٣٩)
٨٢		عبد الله بن مسعود	(١٠٨٤)	١ : ٤٨٣-١٩(٦٩٥)
٨٣		عقبة بن عامر	(٢٥٠٠)	٣ : ١٥٥٥-١٥(١٩٦٥)
٨٤			(٥٢٣٢)	٤ : ١٧١١-٢٠(٢١٧٢)
٨٥			(٥٨٠١)	٣ : ١٦٤٦-٢٣(٢٠٧٥)
٨٦			(٦١٣٧)	٣ : ١٣٥٣-١٧(١٧٢٧)
٨٧		المسور بن مخرمة	(٥٨٠٠)	٢ : ٧٣١-١٢٩(١٠٥٨)
٨٨		يعلى بن أمية	(٣٢٦٦)	٢ : ٥٩٤-٤٩(٨٧١)
٨٩		أبو بكر الصديق	(٨٣٤)	٤ : ٢٠٧٨-٤٨(٢٧٠٥)
٩٠		أبو طلحة الأنصاري	(٥٩٥٨)	٣ : ١٦٦٥-٨٥(٢١٠٦)

٩١		أبو مسعود الأنصاري	(٣٢٢١)	١ : ٤٢٥-١٦٦(٦١٠)
٩٢		أبو هريرة	(٢٢٢٢)	١ : ١٣٥-٢٤٢(١٥٥)
٩٣			(٤١١٤)	٤ : ٢٠٨٩-٧٧(٢٧٢٤)
٩٤			(٦١٣٣)	٤ : ٢٢٩٥-٦٣(٢٩٩٨)
٩٥			(٧١٧٩)	٤ : ٢٠١١-٩٩(٢٥٢٦)
٩٦		عائشة بنت أبي بكر	(٢٥٦١)	٢ : ١١٤١-٦(١٥٠٤)
٩٧	محمد بن بشار	أنس بن مالك	(٣٨٠٩) (٤٩٥٩)	١ : ٥٥٠-٢٤٦(٧٩٩) ٤ : ١٩١٥-١٢٢(٧٩٩)
٩٨			(٧٤٢)	١ : ٣١٩-١١٠(٤٢٥)
٩٩			(١٣٠٢)	٢ : ٦٣٧-١٤(٩٢٦)
١٠٠			(٥٧٧٦)	٤ : ١٧٤٦-١١٢(٢٢٢٣)
١٠١		البراء بن عازب	(٥٥٥٧)	٣ : ١٥٥٤-٩(١٩٦١)
١٠٢		جرير بن عبد الله	(٦٨٦٩)	١ : ٨١-١١٨(٦٥)
١٠٣		سعد بن أبي وقاص	(٣٧٠٦)	٤ : ١٨٧١بعد٣٢(٢٤٠٤)
١٠٤		أبو أسيد الساعدي	(٣٧٨٩)	٤ : ١٩٤٩-١٧٧(٢٥١١)
١٠٥		أبو سعيد الخدري	(١٠٢)	٤ : ٢٠٢٩-١٥٣(٢٦٣٤)
١٠٦		أم سليم	(٦٣٧٨)	٤ : ١٩٢٨-١٤١(٢٤٨٠)
١٠٧	محمد بن أبي بكر المقدمي	طلحة بن عبيد الله وسعد بن أبي وقاص	(٣٧٢٢) (٣٧٢٣)	٤ : ١٨٧٩-٤٧(٢٤١٤)
١٠٨	محمد بن عبد الله بن نمير	عبد الله بن عمر	(١٧٤٥)	٢ : ٩٥٣-٣٤٦(١٣١٥)
١٠٩	محمد بن العلاء	أبو موسى الأشعري	(٧٠٧١)	١ : ٩٨-١٦٣(١٠٠)
١١٠			(١٤١٤)	٢ : ٧٠٠-٥٩(١٠١٢)
١١١			(٩٢)	٤ : ١٨٣٤-١٣٨(٢٣٦٠)

١١٢			(٤٢٣٢)	٤ : ١٩٤٤-١٦٦(٢٤٩٩)
١١٣			(٢٤٨٦)	٤ : ١٩٤٤-١٦٧(٢٥٠٠)
١١٤			(٦٥٠٨)	٤ : ٢٠٦٧-١٨(٢٦٨٦)
١١٥	محمد بن المثنى	أنس بن مالك	(٢١٦١)	٣ : ١١٥٨- ٢٢ (١٥٢٣)
١١٦		سعيد بن زيد	(٥٧٠٨)	٣ : ١٦١٩-١٥٨(٢٠٤٩)
١١٧		عبد الله بن عباس	(٥٩١٣)	١ : ١٥٣-٢٧٠(١٦٦)
١١٨		أبو هريرة	(٣٥١٤)	٤ : ١٩٥٢-١٨٤(٢٥١٥)
١١٩		عائشة بنت أبي بكر	(١٥٧٧)	٢ : ٩١٨-٢٢٤(١٢٥٨)
١٢٠	محمد بن مهران	رافع بن خديج	(٥٥٩)	١ : ٤٤١-٢١٧(٦٣٧)
١٢١	محمد بن الوليد	أنس بن مالك	(٥٩٧٧)	١ : ٩٢بعد١٤٤(٨٨)
١٢٢	هدبة أو هداب بن خالد		(٤١٤٨)	٢ : ٩١٦-٢١٧(١٢٥٣)
١٢٣		أبو موسى الأشعري	(٥٧٤)	١ : ٤٤٠-٢١٥(٦٣٥)
١٢٤	يعقوب بن إبراهيم	جرير بن عبد الله	(٧٢٠٤)	١ : ٧٥-٩٩(٥٦)

ملحق رقم (٥).

م	اسم الشيخ	اسم الصحابي	البخاري	مسلم
١٢٥	أحمد بن يونس	حذيفة بن اليمان	(٢٠٧٧)	٣ : ١١٩٤-٢٦(١٥٦٠)
١٢٦		عبد الله بن عمر	(٧١٤٠)	٣ : ١٤٥٢-٤(١٨٢٠)
١٢٧		عمر بن الخطاب	(٥٨٢٩)	٣ : ١٦٤٢-١٢(٢٠٦٩)
١٢٨		عائشة بنت أبي بكر	(٦٨٧)	١ : ٣١١-٩٠(٤١٨)

١٢٩			(١٩٥٠)	٢ : ٨٠٢-١٩٣(١٢٣٧)
١٣٠	أحمد بن عيسى[٤]	أسماء بنت أبي بكر	(١٧٩٦)	٢ : ٩٠٨-١٩٣(١٢٣٧)
١٣١	إسحاق بن راهويه	عبد الله بن مسعود	(٥٩٣٩)	٣ : ١٦٧٨-١٢٠(٢١٢٥)
١٣٢		علي بن أبي طالب	(٣٩٨٣)	٤ :١٩٤٢بعد١٦١(٢٤٩٤)
١٣٣	إسحاق بن منصور	جابر بن عبد الله	(٥٦٢٣)	٣ : ١٥٩٥-٩٧(٢٠١٢)
١٣٤	أمية بن بسطام	عبد الله بن عباس	(١٤٥٨)	١ : ٥١-٣١(١٩)
١٣٥	بشر بن خالد	أبو مسعود	(٤٦٦٨)	٢ : ٧٠٦-٧٢(١٠١٨)
١٣٦	زهير بن حرب	أبو هريرة	(٤٣٦٦)	٤ :١٩٥٧بعد١٩٨(٢٥٢٥)
١٣٧			(٦٤٠٦)	٤ : ٢٠٧٢-٣١(٢٦٩٤)
١٣٨	سعيد بن يحيى القرشي	عبد الله بن عمرو	(١٧٣٧)	٢ : ٩٤٩- ٣٣٠(١٣٠٦)
١٣٩		أبو موسى الأشعري	(١١)	١ : ٦٦ – ٦٦(٤٢)
١٤٠	عبد الله بن محمد بن أسماء	عبد الله بن عمر	(٩٤٦) (٤١١٩)	٣ : ١٣٩١-٦٩(١٧٧٠)
١٤١			(٣٤٨٢)	٤ : ١٧٦٠-١٥١(٢٢٤٢) ٤ : ٢٠٢٢-١٣٣(٢٢٤٢)
١٤٢		أبو سعيد الخدري	(٥٢١٠)	٢ : ١٠٦٢-١٢٧(١٤٣٨)
١٤٣	عبد الله بن مسلمة القعنبي	سهل بن سعد	(٢٨٥٩)	٤ : ١٧٤٨-١١٩(٢٢٢٦)
١٤٤		عمر بن الخطاب	(٥٤)	٣ : ١٥١٥-١٥٥(١٩٠٧)
١٤٥		أبو هريرة	(١٨٠٤)	٣ : ١٥٢٦-١٧٩(١٩٢٧)
١٤٦		عائشة بنت أبي بكر	(٢٦١)	١ : ٢٥٦-٤٥(٣٢١)
١٤٧			(١٦٩٩)	٢ : ٩٥٧-٣٦٢(١٣٢١)

---

٤ كما في مسلم ، وعند البخاري : حدثنا أحمد فقط ، قال ابن حجر في [٦ ، جـ ٣ ، ص ٧٢٢]: " كذا للأكثر غير منسوب ، وفي رواية كريمة : أحمد بن عيسى ، وفي رواية أبي ذر : أحمد بن صالح " انتهى . فإدخاله هنا اعتماداً على رواية كريمة .

١٤٨			(٤٥٤٧)	٤ : ٢٠٥٣-١(٢٦٦٥)
١٤٩	عبيد الله بن سعيد	عبد الله بن مسعود	(٣٨٥٩)	١ : ٣٣٣- ١٥٣(٤٥٠)
١٥٠	عبيد الله بن عمر القواريري	عبد الله بن عمر	(٩٢٠)	٢ : ٥٨٩-٣٣(٨٦١)
١٥١	عثمان بن أبي شيبة	أنس بن مالك	(٧١٥٣)	٤ : ٢٠٣٣-١٦٤(٢٦٣٩)
١٥٢		عبد الله بن مسعود	(٤٠١)	١ : ٤٠٠-٨٩(٥٧٢)
١٥٣			(٤٤٧٧)	١ : ٩٠-١٤١(٨٦)
١٥٤			(٥٩٣٠)	٣ : ١٦٧٨-١٢٠(٢١٢٥)
١٥٥			(٦٠٩٤)	٤ : ٢٠١٢-١٠٣(٢٦٠٧)
١٥٦			(٦٢٩٠)	٤ : ١٧١٨-٣٧(٢١٨٤)
١٥٧			(٦٣٢٨)	١ : ٣٠١-٥٥(٤٠٢)
١٥٨			(٦٥٧١)	١ : ١٧٣-٣٠٨(١٨٦)
١٥٩		علي بن أبي طالب	(١٣٦٢)	٤ : ٢٠٣٩-٦(٢٦٤٧)
١٦٠		عائشة بنت أبي بكر	(٤١٤٥)	٤ : ١٩٣٥بعد١٥٦(٢٤٨٩)
١٦١	علي بن حُجْر	عدي بن حاتم	(٧٥١٢)	٢ : ٧٠٣-٦٧(١٠١٦)
١٦٢		عائشة بنت أبي بكر	(٥١٨٩)	٤ : ١٨٩٦-٩٢(٢٤٤٨)
١٦٣	عمر بن حفص	عبد الله بن مسعود	(٣٨٧١)	٤ : ٢١٥٨-٤٤(٢٨٠٠)
١٦٤			(٤٧٢١)	٤ : ٢١٥٢-٣٢(٢٧٩٤)
١٦٥	عمرو بن محمد الناقد	أنس بن مالك	(٤٩٨٢)	٤ : ٢٣١٢-٢(٣٠١٦)
١٦٦	قتيبة بن سعيد		(١٠١٤)	٢ : ٦١٢- ٨(٨٩٧)
١٦٧			(٢٢٠٨)	٣ : ١١٩٠-١٥(١٥٥٥)
١٦٨			(٥٣٧٩)	٣ : ١٦٥١-١٤٤(٢٠٤١)
١٦٩		جابر بن عبد الله	(٢٢٣٦)	٣ : ١٢٠٧- ٧١(١٥٨١)
١٧٠			(٥١٦١)	٣ : ١٦٥٠-٣٩(٢٠٨٣)
١٧١		سلمة بن الأكوع	(٤١٩٤)	٣ : ١٤٣٢-١٣١(١٨٠٦)

١٧٢			(٢٩٧٥) (٣٧٠٢)	٤ : ١٨٧٢-٣٥(٢٤٠٧)
١٧٣			(٦١٤٨)	٣ : ١٥٤٠-٣٣(١٨٠٢)
١٧٤		سهل بن سعد	(٤٤١) (٦٢٨٠)	٤ : ١٨٧٤-٣٨(٢٤٠٩)
١٧٥			(٤٤٨)	١ : ٣٨٦-٤٤(٥٤٤)
١٧٦			(٣٧٠١)	٤ : ١٨٧٢-٣٤(٢٤٠٦)
١٧٧			(٤٢١٠)	٤ : ١٨٧٢- ٣٤(٢٤٠٦)
١٧٨			(٥٠٨٧)	٢ : ١٠٤٠-٧٦(١٤٢٥)
١٧٩			(٥١٧٦)	٣ : ١٥٩٠-٨٦(٢٠٠٦)
١٨٠		عبد الله بن عباس	(٢١١)	١ : ٢٧٤- ٩٥(٣٥٨)
١٨١			(١٥٢٩)	٢ : ٨٣٨-١١(١١٨١)
١٨٢		عبد الله بن عمر	(٦١)	٤ : ٢١٦٤-٦٣(٢٨١١)
١٨٣			(١٥٩٨)	٢ : ٩٦٧-٣٩٣(١٣٢٩)
١٨٤			(١٦٤٠)	٢ : ٩٠٤-١٨٢(١٢٣٠)
١٨٥			(٢١١٢)	٣ : ١١٦٣- ٤٤(١٥٣١)
١٨٦			(٣٨٣٦)	٣ : ١٢٦٧بعد٤(١٦٤٦)
١٨٧			(٤٤٩٤)	١ : ٣٧٥-١٣(٥٢٦)
١٨٨			(٦١٠٨)	٣ : ١٢٦٧-٣(١٦٤٦)
١٨٩			(٦٦٢٧)	٤ : ١٨٨٤-٦٣(٢٤٢٦)
١٩٠			(٧٠٩٣)	٤ : ٢٢٢٨-٤٥(٢٩٠٥)
١٩١			(٦٦٥١)	٣ : ١٦٥٥-٥٣(٢٠٩١)
١٩٢		عبد الله بن بحينة الأسدي	(١٢٣٠)	١ : ٣٩٩-٨٦(٥٧٠)
١٩٣			(٣٥٦٤)	١ : ٣٥٦-٢٣٥(٤٩٥)
١٩٤		عبد الله بن مسعود	(٥٢٦)	٤ : ٢١١٥-٣٩(٢٧٦٣)
١٩٥		عقبة بن عامر	(٦٤٢٦)	٤ : ١٧٩٥-٣٠(٢٢٩٦)

١٩٦		المسور بن مخرمة	(٥٢٣٠)	٤ : ١٩٠٢-٩٣(٢٤٤٩)
١٩٧		أبو ذر الغفاري	(٦٤٤٣)	٢ : ٦٨٨-٣٣(٩٤)
١٩٨		أبو سعيد الخدري	(٤١٣٨)	٢ : ١٠٦١-١٢٥(١٤٣٨)
١٩٩			(٤٣٥١)	٢ : ٧٤٢-١٤٤(١٠٦٤)
٢٠٠		أبو شريح العدوي	(١٨٣٢)	٢ : ٩٨٧-٤٤٦(١٣٥٤)
٢٠١		أبو موسى الأشعري	(٦٧١٨)	٣ : ١٢٦٨-٧(١٦٤٩)
٢٠٢			(٥٤٢٧)	١ : ٥٤٩-٢٤٣(٧٩٧)
٢٠٣		أبو هريرة	(٤٦٩) (٢٤٢٢)	٣ : ١٣٨٦-٥٩(١٧٦٤)
٢٠٤			(١٨٩٨)	٢ : ٧٥٨-١(١٠٧٩)
٢٠٥			(٢٦٨٢)	١ : ٧٨-١٠٧(٥٩)
٢٠٦			(٣١٩٤)	٤ : ٢١٠٧-١٤(٢٧٥١)
٢٠٧			(٣٣٠٣)	٤ : ٢٠٩٢-٨٢(٢٧٢٩)
٢٠٨			(٣٣٢٧)	٤ : ٢١٧٩-١٥(٢٨٣٤)
٢٠٩			(٣٣٥٦)	٤ : ١٨٣٩-١٥١(٢٣٧٠)
٢١٠			(٣٤٩٥) (٣٤٩٦)	٣ : ١٤٥١-١(١٨١٨) ٤ : ١٩٥٨بعد١٩٩(٢٥٢٦)
٢١١			(٣٥٣٥)	٤ : ١٧٩١-٢٢(٢٢٨٦)
٢١٢			(٥٩٧١)	٤ : ١٩٧٤-١(٢٥٤٨)
٢١٣			(٦٧٤٠)	٣ : ١٣٠٩-٣٥(١٦٨١)
٢١٤			(٦٨٢١)	٢ : ٧٨٢-٨٢(١١١١)
٢١٥			(٧٢٨٤) (٧٢٨٥)	١ : ٥١-٣٢(٢٠)
٢١٦			(٧٣٤٨)	٣ : ١٣٨٧-٦١(١٧٦٥)
٢١٧		عائشة بنت أبي بكر	(١٨٩٣)	٢ : ٧٩٢-١١٦(١١٢٥)

٢١٨			(٢٢١٨) (٦٧٦٥)	٢ : ١٠٨-٣٦(١٤٥٧)
٢١٩			(٢٠٢٩)	١ : ٢٤٤-٧(٢٩٧)
٢٢٠			(٣٧٣٢)	٣ : ١٣١٥-٨(١٦٨٨)
٢٢١			(٦١٣١)	٤ : ٢٠٠٢-٧٣(٢٥٩١)
٢٢٢			(٦٧٧٠)	٢ : ١٠٨١-٣٨(١٤٥٩)
٢٢٣	محمد بن بشار	أبي بن كعب	(٢٤٢٦)	٣ : ١٣٥٠-٩(١٧٢٣)
٢٢٤		أسيد بن حضير	(٣٧٩٢)	٣ : ١٤٧٤-٤٨(١٨٤٥)
٢٢٥		أنس بن مالك	(٨٢٢)	١ : ٣٥٦بعد٢٣٣(٤٩٣)
٢٢٦			(١٢١٤)	١ : ٣٩٠-٥٤(٥٥١)
٢٢٧			(٤٣٣٤)	٢ : ٧٣٥-١٣٣(١٠٥٩)
٢٢٨			(٢٥٧٧)	٢ : ٧٥٥-١٧٠(١٠٧٤)
٢٢٩			(٦٨٧٩)	٣ : ١٢٩٩-١٥(١٦٧٢)
٢٣٠			(٦٤١٣)	٣ : ١٤٣١-١٢٧(١٨٠٥)
٢٣١			(٢٨١٧)	٣ : ١٤٩٨-١٠٩(١٨٧٧)
٢٣٢			(٧١٦٢)	٣ : ١٦٥٧-٥٦(٢٠٩٢)
٢٣٣			(٥٢٣٤)	٤ : ١٩٤٨-١٧٥(٢٥٠٩)
٢٣٤			(٣٨٠١)	٤ : ١٩٤٩-١٧٦(٢٥١٠)
٢٣٥		البراء بن عازب	(٤٣١٧)	٣ : ١٤٠١-٨٠(١٧٧٦)
٢٣٦			(٥٥٤٥)	٣ : ١٥٥٣-٧(١٩٦١)
٢٣٧			(٣٩٠٨)	٣ : ١٥٩٢-٩١(٢٠٠٩)
٢٣٨			(٣٨٠٢)	٤ : ١٩١٦-١٢٦(٢٤٦٨)
٢٣٩		جابر بن عبد الله	(٥٦٠)	١ : ٤٤٦-٢٣٣(٦٤٦)
٢٤٠		حذيفة بن اليمان	(٤٣٨١)	٤ : ١٨٨٢-٥٥(٢٤٢٠)
٢٤١		عبد الله بن عباس	(٨٧)	١ : ٤٧-٢٤(١٧)

٢٤٢		عبد الله بن عمرو	(٣٨٠٦)	٤ : ١٩١٤-١١٨(٢٤٦٤)
٢٤٣		عبد الله بن مسعود	(٦٥٢٨)	١ : ٢٠٠-٣٧٧(٢٢١)
٢٤٤			(١٠٦٧)	١ : ٤٠٥-١٠٥(٥٧٦)
٢٤٥			(٣٨٥٤)	٣ : ١٤١٩-١٠٨(١٧٩٤)
٢٤٦		علي بن أبي طالب	(٧٢٥٧)	٣ : ١٤٦٩-٣٩(١٨٤٠)
٢٤٧			(٣٧٠٥)	٤ : ٢٠٩١-٨٠(٢٧٢٧)
٢٤٨		عمران بن حصين	(٦٤٢٨)	٤ : ١٩٦٤-٢١٤(٢٥٣٥)
٢٤٩		معاذ بن جبل	(٧٣٧٣)	١ : ٥٩-٥٠(٣٠)
٢٥٠		النعمان بن بشير	(٦٥٦١)	١ : ١٩٦-٣٦٣(٢١٣)
٢٥١		أبو بكرة	(٣٥١٦)	٤ : ١٩٥٥-١٩٣(٢٥٢٢)
٢٥٢		أبو ذر الغفاري	(٧٤٨٧)	١ : ٩٤-١٥٣(٩٤)
٢٥٣		أبو سعيد الخدري	(٤١٢١)	٣ : ١٣٨٨-٦٤(١٧٦٨)
٢٥٤			(٥٧١٦)	٤ : ١٧٣٦-٩١(٢٢١٧)
٢٥٥			(٥٧٣٦)	٤ : ١٧٢٧بعد٦٥(٢٢٠١)
٢٥٦		أبو موسى الأشعري	(١٧٩٥)	٢ : ٨٩٤-١٥٤(١٢٢١)
٢٥٧			(٣١٢٦)	٣ : ١٥١٢-١٤٩(١٩٠٤)
٢٥٨			(٥٤١٨)	٤ : ١٨٨٦-٧٠(٢٤٣١)
٢٥٩		أبو هريرة	(٣٤٥٥)	٣ : ١٤٧١- ٤٤(١٨٤٢)
٢٦٠		عائشة بنت أبي بكر	(٤٤٣٥)	٤ : ١٨٩٣-٨٦(٢٤٤٤)
٢٦١	محمد بن رافع	المسيب بن حزن	(٤١٦٢)	٣ : ١٤٨٦-٧٩(١٨٥٩)
٢٦٢	محمد الصباح	أبو موسى الأشعري	(٢٦٦٣) (٦٠٦٠)	٤ : ٢٢٩٧-٦٧(٣٠٠١)
٢٦٣	محمد بن عبد الله بن نمير	عبد الله بن عمر	(٣٦٨٢)	٤ : ١٨٦٢-١٩(٢٣٩٣)
٢٦٤		عبد الله بن مسعود	(١١٩٩)	١ : ٣٨٢-٣٤(٥٣٨)
٢٦٥	محمد بن العلاء	أبو موسى الأشعري	(٥٦٧)	١ : ٤٣٣-٢٢٤(٦٤١)

٢٦٦			(٦٥١)	١ : ٤٦٠-٢٧٧(٦٦٢)
٢٦٧			(٣٦٢٢)	٤ : ١٧٧٩-٢٠(٢٢٧٢)
٢٦٨			(٦٤٠٧)	١ : ٥٣٩-٢١١(٧٧٩)
٢٦٩			(٥٠٣٣)	١ : ٥٤٥-٢٣١(٧٩١)
٢٧٠			(١٠٥٩)	٢ : ٦٢٨-٢٤(٩١٢)
٢٧١			(١٤٣٨) (٢٣١٩)	٢ : ٧١٠-٧٩(١٠٢٣)
٢٧٢			(٤٤١٥)	٣ : ١٢٦٩-٨(١٦٤٩)
٢٧٣			(٤١٢٨)	٣ : ١٤٤٩-١٤٩(١٨١٦)
٢٧٤			(٧١٤٩)	٣ : ١٤٥٦-١٤(١٧٣٣)
٢٧٥			(٦٢٩٤)	٣ : ١٥٩٦-١٠١(٢٠١٦)
٢٧٦			(٦١٩٨)	٣ : ١٦٩٠-٢٤(٢١٤٥)
٢٧٧			(٧٩)	٤ : ١٧٨٧-١٥(٢٢٨٢)
٢٧٨			(٧٢٨٣)	٤ : ١٧٨٨-١٦(٢٢٨٣)
٢٧٩			(٤٣٢٨)	٤ : ١٩٤٣-١٦٤(٢٤٩٧)
٢٨٠			(٤٣٢٣)	٤ : ١٩٤٣-١٦٥(٢٤٩٨)
٢٨١			(٤٢٣٠) (٤٢٣١)	٤ : ١٩٤٦-١٦٩ (٢٥٠٢) (٢٥٠٣)
٢٨٢			(٢٤٤٦)	٤ : ١٩٩٩-٦٥(٢٥٨٥)
٢٨٣			(٧٠٧٥)	٤ : ٢٠١٩-١٢٤(٢٦١٤)
٢٨٤			(٥٥٣٤)	٤ : ٢٠٢٦-١٤٦(٢٦٢٨)
٢٨٥		أبو هريرة	(٣١٢٤)	٣ : ١٣٦٦-٣٢(١٧٤٧)
٢٨٦	محمد بن المثنى	البراء بن عازب	(٤٤٩٢)	١ : ٣٧٤-١٢(٥٢٥)
٢٨٧		حذيفة بن اليمان	(٧٠٨٤)	٣ : ١٤٧٥-٥١(١٨٤٧)
٢٨٨		عبد الله بن مسعود	(٤٨٧٣)	١ : ٥٦٥-٢٨١(٨٢٣)

٢٨٩		أبو أيوب الأنصاري	(١٣٧٥)	٤ : ٢٢٠٠-٦٩(٢٨٦٩)
٢٩٠		أبو سعيد الخدري	(٦٩٣١)	٢ : ٧٤٣-١٤٧(١٠٦٤)
٢٩١		أبو موسى الأشعري	(١٥٦٥)	٢ : ٨٩٤-١٥٤(١٢٢١)
٢٩٢		أبو هريرة	(٦٤٨٩)	٤ : ١٧٦٨-٥(٢٢٥٦)
٢٩٣		عائشة بنت أبي بكر	(٢٥٨)	١ : ٢٥٥-٣٩(٣١٨)
٢٩٤			(١٢٩٩)	٢ : ٦٤٤-٣٠(٩٣٥)
٢٩٥	محمد بن مسكين	أبو موسى الأشعري	(٣٦٧٤)	٤ : ١٨٦٨-٢٩(٢٤٠٣)
٢٩٦	محمد بن مهران	عائشة بنت أبي بكر	(١٠٦٥)	٢ : ٦٢٠-٥(٩٠١)
٢٩٧	نصر بن علي	عبد الله بن عمر	(٣٣١٨)	٤ : ١٧٦٠بعد١٥١(٢٢٤٢)
٢٩٨	هدبة أو هداب بن خالد	أنس بن مالك	(٦٣٠٩)	٤ : ٢١٠٥-٨(٢٧٤٧)
٢٩٩		معاذ بن جبل	(٥٩٦٧)	١ : ٥٨-٤٨(٣٠)
٣٠٠	يحيى بن يحيى التميمي	أنس بن مالك	(٢٣١٨)	٢ : ٦٩٣- ٤٢(٩٩٨)
٣٠١		عائشة بنت أبي بكر	(١٤٤١)	٢ : ٧١٠-٨٠(١٠٢٤)

الخاتمـــــــــة

وتشتمل على أهم نتائج البحث، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

١- تنقسم الأحاديث التي اتفق الشيخان على إخراجها من طريق واحد باعتبار المطابقة وعدمها إلى ثلاثة أقسام : قسم توقفنا عن الحكم عليه بالمطابقة أو عدمها، وذلك لعدم ذكر متونه في الكتابين معاً أو في أحدهما، وقسم تطابقت متونه تطابقاً تاماً كما تطابقت أسانيده، وقسم اشتملت متونه على فروق ومغايرات، وهذا القسم هو المعني بهذه الدراسة .

٢- جاءت الفروق والمغايرات في الأحاديث التي لم تتطابق على صور متعددة، ذكرت منها : زيادة إحدى الروايتين على الأخرى، وإبدال لفظة بلفظة أخرى، قد تتوافق معها معنى وقد لاتتوافق، وتقديم كلمة أو جملة في إحدى الروايتين هي مؤخرة في الرواية الأخرى، وضبط لفظة في الحديث على وجهين، وتارة يختلف المعنى لاختلاف الضبط، وتارة لايختلف، وتكرار جزء من الحديث في إحدى الروايتين دون الأخرى، وتقطيع الحديث الذي جاء في الرواية الأخرى في موضع واحد .

٣- ترجع تلك الفروق إلى أسباب متعددة، ذكرت منها : الرواية بالمعنى، واختصار المتون، وجمع الطرق، والوهم، واختلاف الروايات، واختلاف النسخ .

٤- دفع التوهم في إرجاع كافة الفروق بين *الصحيحين* إلى أن الإمام البخاري يتصرف في الألفاظ ويسوق الأحاديث بمعناها، وتأكيد أن هذا أحد الأسباب، وأن هناك أموراً أخرى تسببت في قسم من الفروق والمغايرات .

٥- الفروق المتقدمة بصورها جميعاً لاتنتقص عمل الشيخين، ولاتنال من *الصحيحين*، وبخاصة بعد ماعلمت أن من أسبابها ما هو خارجي، ومنها ما هو صوري .

٦- الدقة والضبط والمنهجية عند الشيخين تزيدنا ثقة واطمئناناً بأحاديث *الصحيحين* .

وختاماً : أوصي الباحثين والمهتمين بالتراث بمزيد من الاهتمام بكتب السنة عموماً *وبالصحيحين* خصوصاً، والعمل على نشرها، بعد مقابلتها بأصولها، وتحقيقها تحقيقاً علمياً، دفعاً لأي وهم من نقص وزيادة، أو تقديم وتأخير، أو إبدال، أو تكرار، أو غير ذلك مما يقع في الطبعات غير المحققة.

هذا، وأسأل الله تعالى أن يتقبل هذا الجهد المتواضع، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وصلى الله وسلّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين .

المصادر والمراجع

[١] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *النكت على ابن الصلاح*. تحقيق الدكتور ربيع هادي بن عمير. ط١. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، ١٤٠٤هـ.

[٢] البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *تاريخ بغداد*. بيروت: مصورة دار الفكر، د.ت.

[٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، المطبوع مع شرحه *فتح الباري*. طبعة قصي محب الدين الخطيب الأولى. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.

[٤] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: مصورة دار إحياء التراث العربي، د. ت.

[٥] المزي، يوسف بن عبد الرحمن. *تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف*. تحقيق عبد الصمد شرف الدين. بمباي: الدار القيمة، وط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٦] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. طبعة قصي محب الدين الخطيب الأولى. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.

[٧] النووي، يحيى بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. الرياض: مصورة مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

[٨] الجزري، المبارك بن محمد بن الأثير. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي. بيروت: مصورة المكتبة العلمية، د.ت.

[٩] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. بيروت: مصورة دار الفكر عن الطبعة العثمانية، د.ت.

[١٠] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *هدي الساري مقدمة فتح الباري*. طبعة قصي محب الدين الخطيب الأولى. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.

[١١] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف. ط٢. المدينة المنورة: المكتبة العلمية، ١٣٩٢هـ.

[١٢] الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د.ت.

[١٣] أبو يعلى، أحمد بن علي. *مسند أبي يعلى الموصلي*. تحقيق حسين سليم أسد. ط١. دمشق: دار الثقافة العربية، ١٤١٣هـ.

[١٤] ابن بلبان، علي بن بلبان الفارسي . *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان*. تحقيق شعيب الأرنؤوط . ط٢. بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ .

[١٥] الشهرزوري، عثمان بن عبد الرحمن المشهور بابن الصلاح . *مقدمة ابن الصلاح*، المطبوعة مع شرحها : *التقييد والإيضاح* . طبعة محمد راغب الطباخ الثانية . بيروت : دار الحديث، ١٤٠٥هـ.

[١٦] ابن سعد، محمد بن سعد . *الطبقات الكبرى*. تحقيق إحسان عباس . بيروت : دار صادر، ١٣٨٠هـ .

[١٧] البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي . *دلائل النبوة*. تحقيق الدكتور عبد المعطي قلعجي . ط١. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٨هـ .

[١٨] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر . *تقريب التهذيب*. تحقيق محمد عوامة . ط١. حلب : دار الرشيد، ١٤٠٦هـ .

[١٩] البخاري، محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري*. الآستانة: مصورة عن طبعة دار الطباعة العامرة ، د.ت.

[٢٠] النسائي، أحمد بن شعيب . *السنن الكبرى*. تحقيق د. عبد الغفار سليمان البنداري وسيد كسروي حسن . ط١. بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ .

Agreement and Difference (in Moton) Introduced by Shekhan in One Method

Hasan Mohammed Abagi
Assistant Professor, Department of Islamic Culture,
College of Education, King Saud University, Riyadh

(Received 26-01-1423H.; accepted for publication 24-07-1423H.)

Abstract. Al-Sahehan contains Hadeths (Prophet's traditions), AlShekhan agreed to narrate through one method – that is, narrated by one supporter about one sheikh- and some of them are typical and the others are not typical with some difference which get the people to ask about those Hadeths and about their differences and the reason of those differences.

We collected those Hadeths which the shekhan agreed to narrate them through one method. The Hadeths were studied to distinguish between the identical Hadeths and non-identical Hadeths. We studied the non-identical Hadeths through showing differences and reasons.

The total of the Hadeths which are agreed to be narrated through one method are three hundred and one (301). They are classified according to identification by Moton into three classes :

1) Hadehts cannot be ruled due to their Motons which are not mentioned in Al-Saheah or in Al-Sahehain which are estimated to be fifty-six (56).

2) Hadeths and their Motons are identical completely which are estimated to be sixty-eight (68).

3) Hadeths include differences which are estimated to be one hundred seventy-seven (177).

The differences between the Hadeths come in many shapes , some of them are increment , decrease, alternatives, progress and lateness , adjustment, repitation and distribution of Hadeth to many parts.

We revised those differences due to reasons , narration in meaning , abbreviation of the Motons, collecting the methods of one Hadeth, illusion in one of the two narrations, difference of the narration of one book and difference in its copies.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ١٠٧٩-١١٢٦ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

عقيدة اليهود في الصفات
دراسة نقدية في ضوء القرآن والسنّة

سليمان العيد

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية ، كلية التربية ،

جامعة الملك سعود ، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦ هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث. إن جميع الأديان الإلهية جاءت بالتعريف بالله سبحانه وتعالى، وبيان ما له من صفات الكمال؛ لأن عبادته سبحانه وتعالى لا تتم إلا بمعرفتها. ولا شك أن الصفات الحقيقية لله سبحانه وتعالى هي التي لا يشوبها نقص بوجه من الوجوه. وإن المتأمل في أسفار اليهود (أسفار العهد القديم) يجد كماً هائلاً من صفات الله سبحانه وتعالى، وهذه الصفات لا تخرج في جملتها عن ثلاثة أقسام:

١ - صفات كمال جاء القرآن الكريم أو السنّة المطهرة بإثباتها. ومن أمثلة هذا القسم: العلم، والقدرة، والقوة، والعدل، والحكمة، والحياة، والسمع، والإحياء، والإماتة، ونحوها. إلا أن المتأمل في إثبات الأسفار لهذه الصفات يجد أنها لا تسلم عندهم من المعارضة، فعلى سبيل المثال، نجد نصوصاً تصف الله بقصور العلم، أو قصور القدرة، أو قصور القوة، وهكذا، وهذا مما يدل دلالة أكيدة على تحريف تلك النصوص.

٢ - صفات نقص جاء القرآن أو السنة بنفيها عن الله سبحانه وتعالى، ومن أمثلة ذلك وصف الله سبحانه وتعالى بالتعب، والندم، والخوف، والبخل، والفقر، ونحوها.

٣ – صفات لم يرد القرآن ولا السنّة بشأنها بنفي ولا إثبات، وهذا النوع فيه حق وباطل. ومن أمثلة هذا القسم: صفة الفم، والأنف، والأذن، والذراع، والقلب، ونحوها.

وأما ما ورد في القرآن الكريم أو السنّة المطهرة من صفات الله سبحانه وتعالى نفياً أو إثباتاً فإنه يدل على كمال الله سبحانه وتعالى من كل وجه، وليس فيها أي تعارض أو تناقض.

تقـــــديم

الحمدلله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

فلقد أرسل الله سبحانه وتعالى رسله وأنزل كتبه لدعوة الناس إلى عبادته وحده لا شريك له، وهذه العبادة لا تتم إلا بمعرفته سبحانه بأسمائه وصفاته، وماله سبحانه وتعالى من صفات الكمال ونعوت الجلال، ولقد اتفقت الرسل وتطابقت الكتب على ذلك، إلا أن بعض الأمم كاليهود والنصارى غيرت وبدلت كتبها وانحرفت في عقيدتها وشريعتها.

ومن تدبر حال اليهود والنصارى مع المسلمين وجد اليهود والنصارى متقابلين هؤلاء في طرف ضلال، وهؤلاء في طرف يقابله، والمسلمون هم الوسط، وذلك في التوحيد والأنبياء والشرائع والحلال والحرام والأخلاق وغير ذلك، وفي مسألة صفات الله سبحانه وتعالى فإن اليهود شبهوا الخالق بالمخلوق، في صفات النقص المختصة بالمخلوق، التي يجب تنزيه الرب سبحانه عنها. والنصارى شبهوا المخلوق بالخالق، في صفات الكمال المختصة بالخالق، التي ليس له فيها مِثْلٌ. وأما المسلمون فقد وصفوا الله سبحانه وتعالى بما يستحقه من صفات الكمال، ونزهوه عن النقص، وأن يكون له مثل، فوصفوه بما وصف به نفسه، وبما وصفته به رسله، من غير تحريف ولا تعطيل، ومن غير تكييف ولا تمثيل، مع علمهم أنه ليس كمثله شيء، لا في ذاته، ولا في صفاته، ولا في أفعاله [١، جـ٣، ص١٠٠].

وما وقع فيه اليهود والنصارى من الضلال -وبالأخص في مسائل العقيدة- إنما هو نتيجة لما أدخلوه في كتبهم من التحريف، يقول ابن القيم -رحمه الله- في شأن اليهود: "إن الذي جمع هذه الفصول التي بأيديهم رجل جاهل بصفات الرب تعالى، وما ينبغي له وما يجوز عليه، فلذلك نسب إلى الرب تعالى ما يتقدس ويتنزه عنه، وهذا الرجل يعرف عند اليهود بعازر الوراق" [٢، ص٤٢٢].

والتحريف الذي وقع فيه طوائف من مبتدعة هذه الأمة نوعان: تحريف لفظ، وتحريف معنى، والنوعان مأخوذان من الأصل عن اليهود، فهم الراسخون فيهما، وهم شيوخ المحرفين وسلفهم، فإنهم حرفوا كثيراً من ألفاظ التوراة، وما عجزوا عن تحريف لفظه حرفوا معناه، ولهذا وصفوا بالتحريف في القرآن دون غيرهم من الأمم، ودرج على آثارهم الرافضة فهم أشبه بهم من القذة بالقذة، والجهمية فإنهم سلكوا في تحريف النصوص الواردة في الصفات مسالك إخوانهم من اليهود [٣، جـ١، ص ص ٢١٥، ٢١٦]. وفي وراثة أهل التحريف لليهود قال ابن القيم:

ورث المحرف من يهود وهم أولو (م) التحريف والتبديل والكتمان

[٤، جـ١، ص٣٠٨]

وعقيدة اليهود في الصفات ورثتها طوائف مبتعدة من هذه الأمة، فالمشبهة من هذه الأمة الذين شبهوا الله بخلقه إنما ورثوا قولهم في الصفات من قول اليهود [٥، ص١٠٦]. والمعطلة وعلى رأسهم الجهمية ورثوا التعطيل من اليهود؛ ولذا فقد ربط ابن القيم -رحمه الله- بين الجهمية واليهود في معتقد الصفات قائلاً:

نون اليهود ولام جهمي هما في وحي رب العرش زائدتان[١]

وكذلك الجهمي عطل وصفه ويهود قد وصفوه بالنقصان

[٤، جـ١، ص٣١١]

---

١ المقصود بنون اليهود ما زادوه عندما قالوا (حنطة). وأما لام الجهمي فهي التي زادوها حين قالوا (استولى).

أي أن الجهمية شابهوا اليهود، فالجهمية نفوا صفات الرب سبحانه واليهود وصفوه بالنقصان، وكل ذلك تعطيل له سبحانه عن صفات الكمال [٦، جـ٢، ص٢٧]، وبذلك يتفق الفريقان على نفي صفاته العليا التي هي كمالات محضة وبان لكل أحد أنهما أخوان متشابهان [٤، جـ١، ٣١٢].

ومع ما في توراة اليهود من الصفات الباطلة ففيها أيضاً حق، فإن النبي صلى الله عليه وسلم أقر اليهود على ذكر شيء من صفات الله سبحانه وتعالى كما في *الصحيحين* عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن حبراً من اليهود جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: "يا محمد، إن الله عز وجل يوم القيامة يحمل السماوات على إصبع، والأرض على إصبع، والجبال والشجر على إصبع، والماء والثرى على إصبع، وسائر الخلق على إصبع، ثم يهزهن فيقول: أنا الملك. قال: فضحك النبي حتى بدت نواجذه، تعجباً وتصديقاً لقول الحبر. ثم قرأ: ﴿وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ وَٱلْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ وَٱلسَّمَـٰوَٰتُ مَطْوِيَّـٰتٌۢ بِيَمِينِهِۦ﴾ (الزمر، آية ٦٧) " [٧، جـ٦، ص٢٢٥ ؛ ٨، جـ٤، ص٢١٤٧].

والبحث الذي نحن بصدده حول عقيدة اليهود في صفات الله سبحانه وتعالى، بعنوان: "عقيدة اليهود في الصفات، دراسة نقدية في ضوء الكتاب والسنة".

وسيسلك الباحث في بحثه بإذن الله الخطوات التالية:

١- تتبع صفات الله سبحانه وتعالى من أسفار العهد القديم[٢]، وما حكاه الله سبحانه وتعالى عنهم من عقيدتهم في محكم كتابه، أو ما جاء في السنة المطهرة.

٢- تقسيم الصفات إلى ثلاثة أقسام على النحو التالي:

---

٢ مجموعة الأسفار الخاصة باليهود من الكتاب المسمى عندهم بـ(*الكتاب المقدس*) .

أولاً: صفات كمال جاء القرآن أو السنة بإثباتها.

ثانياً: صفات نقص جاء القرآن أو السنة بنفيها.

ثالثاً: صفات لم ترد في القرآن ولا في السنة.

٣- عرض الصفة حسب ورودها في أسفار العهد القديم، ثم التعقيب عليها بموقف القرآن والسنة إن وجد.

٤- يستخدم الباحث في بيان مواضع نصوص التوراة رموزاً على النحو التالي:

إصح: الإصحاح (وهو جزء من السفر).

فق: فقرة (وهي جزء من الإصحاح).

مز: مزمور (وهو جزء من سفر المزامير).

٥- يكتفي الباحث ببيانات النشر في قائمة المراجع دون ذكرها في الحواشي.

وأسأل الله سبحانه وتعالى التوفيق والسداد، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أولاً: صفات كمال ثبتت في الكتاب أو السنة

اتفقت الكتب الإلهية على وصف الله سبحانه وتعالى بصفات الكمال، وتنزيهه عن صفات النقص، فصفات المولى سبحانه وتعالى من الأخبار التي لا يتطرق إليها النسخ في جملة الشرائع. وأسفار اليهود على الرغم مما تطرق إليها من التحريف والتبديل بقي فيها شيء من ذكر صفات الكمال لله سبحانه وتعالى.

ويجدر التنبيه على مسألة مهمة في هذا القسم، ألا وهي أن اليهود قد يصفون الله بصفة من صفات الكمال، ولكن على غير الوجه الثابت في الكتاب أو السنّة، وذلك بتحريفها، أو الزيادة عليها وإلصاق بها ما يخرجها عن حقيقتها، أو الإتيان بما يعارضها،

وسيأتي الكلام بإذن الله تعالى لبيان ذلك عند ذكر الصفات التي فيها شيء من هذا الاختلاف.

ومن جملة صفات الكمال التي وردت عند اليهود وجاء إقرارها في الكتاب والسنة ما يلي:

الكمال

جاء في سفر التثنية وصف الرب بـ: "الكامل صنيعه" [إصح٣٢، فق٣]. وجاء في المزامير: "الله طريقه كامل " [مز١٨، فق٣٠]. وفيها أيضا: "وناموس الرب كامل" [مز١٩، فق٧].

والكمال لله حقيقة لا شك فيها، فله سبحانه وتعالى الكمال المطلق في أسمائه وصفاته وأفعاله وكل شأنه سبحانه، وجاء القرآن الكريم مؤكدا هذه الصفة إجمالا وتفصيلا، ففي الإجمال قوله سبحانه: ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ ﴾ (النحل، آية ٦٠) قال ابن كثير: "أي الكمال المطلق من كل وجه" [٩، جـ٢، ٥٧٤] وأما التفصيل فبذكر أسمائه الحسنى وصفاته العلى ودقة صنعه، وحكمة فعله التي تدل على كماله سبحانه وتعالى من كل وجه.

العلم

جاء في سفر صموئيل الأول: "الرب إله عليم" [إصح٢، فق٣]، فالعليم اسم من أسماء الله سبحانه، ويتضمن صفة العلم لله سبحانه.

ومع ذلك فإنه يرد في أسفار اليهود ما يناقض هذه الصفة بوصف الله سبحانه وتعالى بقصور العلم، كما جاء في سفر التكوين: " وسمعا صوت الرب الإله ما شيا في الجنة عند هبوب الريح. فاختبأ آدم وامرأته من وجه الرب الإله وسط شجر الجنة فنادى

الرب الإله آدم فقال أين أنت ..." [إصح٣ ، فق٨ ، ٩]. وهذا النص فيه نسبة قصور العلم إلى الله حيث خفي عليه مكان آدم وحواء في الجنة فاحتاج أن يسألهما عن ذلك.

وفي سفر أيوب: " قال الله للشيطان: من أين جئت ؟ فأجاب الشيطان الرب فقال: من الجولان في الأرض ومن التمشي فيها " [إصح١ ، فق٦].

وأما القرآن والسنّة فقد جاء فيهما إثبات علم الله الكامل من غير نقص، إثبات العلم إجمالاً وتفصيلاً، ومما جاء في القرآن الكريم قوله سبحانه: ﴿ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة، آية٢٩). وقوله: ﴿ وَهُوَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (التحريم، آية ٢). وقوله سبحانه: ﴿ يَعْلَمُ مَا يَلِجُ فِي ٱلْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا وَمَا يَنزِلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا ۚ وَهُوَ ٱلرَّحِيمُ ٱلْغَفُورُ ﴾ (سبأ، آية٢)، وقوله سبحانه: ﴿ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلْعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (السجدة، آية ٦). وهو سبحانه العالم بما كان وما يكون وما سيكون وما لم يكن لو كان كيف يكون.

السمع

جاءت الأسفار بوصف الله بالسمع، كما في سفر التكوين: "فسمع الله صوت الغلام" [إصح٢١ ، فق١٧]. وجاء في سفر التثنية: "فلما صرخنا إلى الرب إله آبائنا سمع الرب صوتنا ورأى مشقتنا" [إصح٢٦ ، فق٧].

والسمع صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى، وهو إدراك المسموع، جاء إثباتها في القرآن الكريم والسنة المطهرة. ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِۦمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ (البقرة، آية ١٢٧). وقوله: ﴿ فَمَنۢ بَدَّلَهُۥ بَعْدَمَا سَمِعَهُۥ فَإِنَّمَآ إِثْمُهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة، آية ١٨١).

القدرة

جاء إثبات هذا الوصف في سفر التكوين: " الله القادر على كل شيء " [إصح٤٨، فق٣]. وفي نفس السفر: "الله القدير يعطيكم رحمة" [إصح٤٣، فق١٤]. وفي سفر الخروج: "الإله القادر على كل شيء" [إصح٦، فق٣]. وجاء في معنى القدرة في سفر التكوين: "هل يستحيل على الرب شيء" [إصح١٨، فق١٤]. وجاء أيضا في سفر الخروج بيان ما فعل الله سبحانه وتعالى من العجائب بأعدائهم مما يؤكد هذه الصفة لله سبحانه وتعالى.

وهذه الصفة في أسفار اليهود يوجد لها ما يضادها، فقد وصفوا الله سبحانه وتعالى بالعجز عن غلبة يعقوب في قصة المصارعة[٣]، تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً.

وهذه الصفة ثابتة في الكتاب والسنة، فالقادر والقدير من أسماء الله سبحانه وتعالى، وتتضمن صفة القدرة له سبحانه، وهو القادر على كل شيء، ومما جاء في القرآن الكريم قوله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة، آية ٢٠)، وقوله سبحانه: ﴿ قُلْ هُوَ ٱلْقَادِرُ عَلَىٰٓ أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِّن فَوْقِكُمْ ﴾ (الأنعام، آية ٦٥).

العلو

جاء في الأسفار إثبات العلو لله سبحانه وتعالى، كما في سفر أيوب: "هو ذا الله في علو السماوات" [إصح٢٢، فق١٢]. وفي سفر أيوب: "هو أعلى من السماوات فماذا عساك أن تفعل" [إصح١١، فق٧].

وجاء الوصف بلفظ (العلي) كما في سفر صموئيل الثاني: "أرعد الرب من السماوات والعلي أعطى صوته" [إصح٢٢، فق١٤]. وفي المزامير: "لأنهم عصوا كلام الله وأهانوا مشورة العلي" [مز١٠٧، فق١١].

---

٣ انظر القصة ص ص ١١١٧-١١١٩، من هذا البحث .

وصفة العلو-علو الذات وعلو الصفات- من صفات الكمال لله سبحانه وتعالى الثابتة في الكتاب والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿ سَبِّحِ ٱسْمَ رَبِّكَ ٱلْأَعْلَى ﴾ (الأعلى، آية ١)، وقوله سبحانه: ﴿ ءَأَمِنتُم مَّن فِي ٱلسَّمَآءِ أَن يَخْسِفَ بِكُمُ ٱلْأَرْضَ فَإِذَا هِيَ تَمُورُ ﴾ (الملك، آية ١٦).

الأول والآخر

جاء في الأسفار وصف الله سبحانه وتعالى بذلك كما في سفر إشعيا: "هكذا يقول الرب.. أنا الأول وأنا الآخر ولا إله غيري" [إصح٤٤ ، فق٦].

الأول والآخر اسمان من أسماء الله سبحانه وتعالى، وهما متضمنان للصفات، وهذه الأسماء وما دلت عليه من الصفات جاء القرآن الكريم بإثباتها، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ هُوَ ٱلْأَوَّلُ وَٱلْآخِرُ وَٱلظَّٰهِرُ وَٱلْبَاطِنُ ﴾ (الحديد، آية٣)، ولقد فسر رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الأسماء بقوله: "أنت الأول فليس قبلك شيء، وأنت الآخر فليس بعدك شيء، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء، وأنت الباطن فليس دونك شيء" [٨، جـ٤، ص٢٠٤٨]. فالأول يدل على قدمه وأزليته، والآخر يدل على بقائه وأبديته [١٠ ، ص٨٩].

العظمة والجلال والقوة والجبروت

هذه الصفات هي من جملة صفات الكمال لله سبحانه وتعالى، وقد جاء إثباتها في أسفار اليهود، ومن ذلك ما ورد على لسان داود عليه السلام في سفر أخبار الأيام الأول: "لك يا رب العظمة والجبروت والجلال والبهاء والمجد... وبيدك القوة والجبروت" [إصح٢٩ ، فق١١ ، ١٢].

وهـذه الصفـات جـاء تقريرهـا في الكتـاب والسـنة ، ومـن ذلـك قولـه تعـالى في صفـة العظمـة : ﴿ وَهُوَ ٱلْعَلِيُّ ٱلْعَظِيمُ ﴾ (الشـــورى ،آيـة ٤)، وقولـــــه : ﴿ فَسَبِّحْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلْعَظِيمِ ﴾ (الواقعة ، آية ٧٤). وعن حذيفة قـال : أتيت رسـول الله صلى الله عليه وسلم ذات ليلة لأصلي بصلاته فافتتح فقرأ قراءة ليست بالخفية ولا بالرفيعة ، قراءة حسنة يرتل فيها يسمعنا ، قال : ثم ركع نحواً من قيامه ، ثم رفع رأسه نحواً من ركوعـه ، فقال : سمع الله لمن حمده ، ثـم قـال : الحمـد لله ذي الجبروت والملكـوت والكبريـاء والعظمـة" [4] [١١ ، جـ٥ ، ص٤٠١ ؛ ١٣ ، جـ١ ، ص٥٤٤ ؛ ١٥ ، جـ١٨ ، ص٦١]. قـال السـندي في معنى (الجبروت والملكوت) : " هما مبالغة الجبر وهو القهر ، والملك وهو التصرف ، أي صاحب القهر والتصرف البالغ منهما كل غاية" [١٦ ، جـ١ ، ١٩١]. وفي صفة الجلال قال سبحانه : ﴿ تَبَٰرَكَ ٱسْمُ رَبِّكَ ذِى ٱلْجَلَٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن ،آية ٧٨)، وعن عائشة أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول إذا سلم : " اللهم أنت السلام ومنك السلام تباركت ذا الجـلال والإكـرام" [٨ ، جـ١ ، ص٤١٤] . وفي صفـة القــوة قــال : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلرَّزَّاقُ ذُو ٱلْقُوَّةِ ٱلْمَتِينُ ﴾ (الذاريات ، آية ٥٨).

القدوس

جـاء في خطـاب الله سبحانه وتعـالى لبني إسـرائيل في سـفر اللاويـين : "وتكونـون قديسين لأني أنا قدوس " [إصحا١١ ، فق ٤٤]. كما جاء وصف اسمه بالقدوس في نفس السفر : " لا تدنسوا اسمي القدوس" [إصحا٢٢ ، فق٣٢]. وفي نص آخر في سفر صموئيل الأول : "ليس قدوس مثل الرب" [إصحا٢ ، فق٢].

---

٤ قـال محقـق *مسند الإمام أحمد* (شعيب الأرنؤوط وآخرون) : إسناده ضعيف لجهالـة ابـن أخـي حذيفة[١٢ ، جـ٣٨ ، ص٤١٣] . وقال محقق *سنن أبي داود* (الألباني) : صحيح [١٤ ، جـ١ ، ص١٦٦].

وجاء القدوس في القرآن الكريم اسما من أسماء الله سبحانه وتعالى، كما في قوله سبحانه: ﴿ ٱلْمَلِكُ ٱلْقُدُّوسُ ﴾ (الحشر، آية ٢٣)، قال الخطابي في معناه: "هو الطاهر من العيوب، المنزه عن الأنداد والأولاد" [١٧، ص٤٠]. وقال البيهقي: "القدوس هو الطاهر من العيوب المنزه عن الأولاد والأنداد، وهذه صفة يستحقها بذاته" [٨، ص٥٤؛ ١٩، جـ٤، ص٢٣؛ ٢٠، ص١٨٦].

وقال ابن كثير في معنى القدوس: "المنزه عن النقائص الموصوف بصفات الكمال" [٩، جـ٤، ٣٦٤؛ ٢١، ص ص ١١٠، ١١١].

العدل

جاء في المزامير مما نسب إلى داود عليه السلام أنه قال: "الرب عادل ويحب العدل" [مز١١، فق٧]. وفيها أيضا: " عدلك عدل إلى الدهر وشريعتك حق" [مز١١٩، فق ١٤٢].

ولكن هذه الصفة عند اليهود ليست مطلقة، فقد جاء ما يناقضها في سفر التثنية من الكلام المنسوب إلى الله سبحانه وتعالى: "أفتقد ذنوب الآباء في الأبناء وفي الجيل الثالث والرابع من الذين يبغضونني" [إصح٥، فق٩] وليس عدلا أن يؤاخذ الأبناء بجريرة الآباء إلى الجيل الرابع، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك، فقد ورد في محكم كتابه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه قوله سبحانه: ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ﴾ (الأنعام، آية١٦٤).

وفي موضع آخر في سفر التثنية "لا يدخل مخصي في جماعة الرب أو مجبوب في جماعة الرب لا يدخل ابن زنى في جماعة الرب. حتى الجيل العاشر لا يدخل أحد منهم في جماعة الرب. لا يدخل عموني ولا مؤابي في جماعة الرب. حتى الجيل العاشر لا يدخل أحد منهم في جماعة الرب إلى الأبد" [إصح٢٣، فق١-٣].

ولكن جاء القرآن الكريم والسنة المطهرة ببيان عدل الله المطلق، حيث ورد وصفه سبحانه بالعدل ونفي الظلم والجور في قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ (الكهف، آية ٤٩)، وقوله: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾ (الزلزلة، الآيتان ٧، ٨).

البر والصدق والأمانة والإحسان

جاء في سفر التثنية: "إن جميع سبله عدل. إله أمانة لا جور فيه صِدِّيق وعادل هو" [إصح٣٢، فق٤]. وفي نفس السفر: "فاعلم أن الرب إلهك هو الله الأمين الحافظ العهد والإحسان" [إصح٧، فق١٠]. وفي سفر الملوك الأول: "كلام الله في فمك حق" [إصح١٧، فق ٢٤]. وفي سفر إشعياء: "أنا الرب المتكلم بالصدق" [إصح٤٥، فق١٩].

وجاء في القرآن الكريم والسنة المطهرة إثبات أسماء لله تعالى تتضمن هذه الصفات من صفات الكمال له سبحانه وتعالى، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْبَرُّ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (الطور، آية ٢٨). و البَرُّ بمعنى عطوف على عباده المحسن إليهم، عم ببره جميع خلقه، فلم يبخل عليهم برزقه، هو البر بأوليائه، إذ خصهم بولايته واصطفاهم لعبادته، وهو البر بالمحسن في مضاعفة الثواب له، والبر بالمسيء بالصفح " [١٧، ص٨٩].

وفي وصف الله بالصدق قوله تعالى: ﴿ وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ ٱللَّهِ قِيلًا ﴾ (النساء، آية ١٢٢)، وقوله: ﴿ وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ ٱللَّهِ حَدِيثًا ﴾ (النساء، آية ٨٧).

ووصف الله بالإحسان جاء عن شداد بن أوس قال: حفظت من رسول الله صلى الله عليه وسلم اثنتين أنه قال: " إن الله عز وجل محسن يحب الإحسان، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته، ثم ليرح ذبيحته"

[٢٢، جـ٤، ص٤٩٢؛ ١٥، جـ٧، ٣٣٢]. وإحسان الله سبحانه وتعالى ظاهر إلى خلقه فهو محسن ويحب الإحسان والمحسنين.

وفي صفة الأمن جاء في *مستدرك الحاكم* عن أم كلثوم بنت عقبة وكانت من المهاجرات الأول رضي الله عنها في قول الله عز وجل: ﴿ وَٱسْتَعِينُوا بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ﴾ (البقرة، آية٤٥). قالت: غشي على عبد الرحمن بن عوف غشية، فظنوا أنه فاض نفسه فيها، فخرجت امرأته أم كلثوم إلى المسجد، تستعين بما أمرت به من الصبر والصلاة، فلما أفاق قال: أغشي علي آنفا. قالوا: نعم. قال: صدقتم، إنه جاءني ملكان فقالا: انطلق نحاكمك إلى العزيز الأمين، فقال ملك آخر: أرجعاه فإن هذا ممن كتبتم له السعادة وهم في بطون أمهاتهم، ويستمتع به بنوه ما شاء الله. فعاش بعد ذلك شهرا ثم مات" [٢٣، جـ٢، ٢٦٩].

المحيي والمميت

جاء في سفر التثنية: "انظروا الآن أنا هو وليس إله معي. أنا أميت وأحيي" [إصح٣٢، فق٣٩].

وصفتا الإحياء والإماتة من الصفات التي جاءت بالقرآن والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِى حَآجَّ إِبْرَٰهِـۧمَ فِى رَبِّهِۦٓ أَنْ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّىَ ٱلَّذِى يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ﴾ (البقرة، آية ٢٥٨).

الحياة

وجاء وصف الله بالحياة، ومن ذلك ما ورد في سفر العدد في كلام الله لموسى: "قل لهم حي أنا يقول الرب" [إصح١٤، فق٢٨]. وتعد هذه الصفة من الصفات المهمة في الأسفار؛ وذلك أن الرب سبحانه وتعالى يؤكد فعله أحيانا بذكر هذه الصفة.

وجاء تقرير هذه الصفة في القرآن الكريم، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ﴾ (البقرة،آية ٢٥٥)، وقوله: ﴿ وَتَوَكَّلْ عَلَى ٱلْحَىِّ ٱلَّذِى لَا يَمُوتُ ﴾ (الفرقان، آية ٥٨).

الجمال

جاء في المزامير مما نسب إلى داود قوله في وصف الله سبحانه وتعالى: "أنت أبرع جمالاً من بني البشر " [مز٤٥، فق ٢]. وجاء هذا الإثبات مقارناً بجمال البشر، والمقارنة فيها تنقيص لله سبحانه وتعالى في هذه الصفة.

وصفة الجمال صفة ثابتة في السنة المطهرة، ومن ذلك ما ورد عن عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه- عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: " لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر. قال رجل: إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسناً، ونعله حسنة، قال: إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق وغمط الناس" [٨، جـ١، ص٩٣].

الخالق

في السفر الأول من التوراة تطالعنا هذه الصفة لله سبحانه بأنه هو الخالق للسماوات والأرض والنور والماء والبشر والبهائم وجميع دواب الأرض وغيرها من الكائنات، ويدل على ذلك ما جاء في سفر التكوين: "في البدء خلق الله السماوات والأرض ... وقال الله ليكن نور فكان نور ...وقال الله لتجتمع المياه تحت السماء ... فعمل الله وحوش الأرض ..." [إصح١، فق١-٣١].

جاءت صفة الخلق في القرآن الكريم كثيراً، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ (البقرة، آية

٢١). وقوله: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْفُلْكَ لِتَجْرِىَ فِى ٱلْبَحْرِ بِأَمْرِهِۦ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْأَنْهَٰرَ ﴾ (إبراهيم، آية ٣٢). وقوله: ﴿ ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَىْءٍ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ وَكِيلٌ ﴾ (الزمر، آية ٦٢).

القاضي

جاء في الأسفار إثبات هذه الصفة بصيغة الصفة وصيغة الاسم، كما في سفر التثنية: "لا تهابوا وجه إنسان لأن القضاء لله" [إصح١ ، فق ١٧]. وفي المزامير: " الله هو القاضي" [مز٧٥، فق ٧].

وهذه الصفة جاء تقريرها في الكتاب والسنة، ولكن ليس بصيغة الاسم إنما بصيغة الصفة، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِى بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فِيمَا كَانُوا۟ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾ (يونس،آية ٩٣)، وقضاؤه سبحانه وتعالى بالحق كما بينه بقوله: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِى بَيْنَهُم بِحُكْمِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ (النمل،آية ٧٨).

الديان

جاء في الأسفار إثبات هذه الصفة كما في المزامير: "الرب يدين الشعوب" [مز٧، فق٨]. وفيها أيضا "تفرح وتبتهج الأمم لأنك تدين الشعوب بالاستقامة" [مز٦٧ ، فق٤].

وفي ثبوت صفة الديان ورد من حديث عبد الله بن أنيس قال: سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول: "يحشر الله العباد فيناديهم بصوت، يسمعه من بعد، كما يسمعه من قرب، أنا الملك أنا الديان" [٧ ، جـ٨ ، ٢٥١]، وفي معنى الديان قال الحليمي: هو من قوله: (ملك يوم الدين) وهو المحاسب المجازي لا يضيع عمل عامل [٢٤ ، جـ١٣ ، ص٤٥٨].

المغفرة والرحمة والرأفة

جاء في سفر الخروج جملة من صفات الكمال لله سبحانه وتعالى: "الرب إله رحيم رؤوف بطيء الغضب وكثير الإحسان والوفاء حافظ الإحسان إلى ألوف. غافر الإثم والمعصية والخطية" [إصحـ٣٤، فق ٦، ٧].

وصفات "المغفرة والرحمة والرأفة" كلها صفات كمال ثبتت لله سبحانه وتعالى في الكتاب والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَإِنِ ٱنتَهَوْاْ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (البقرة، آية ١٩٢). وفي صفة الرأفة قوله سبحانه: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَـٰنَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾ (البقرة، آية ١٤٣).

والرؤوف اسم يتضمن صفة الرأفة، والرأفة بمعنى الرحمة، وقيل: أشد الرحمة، وقيل: أخص من الرحمة وأرق [٢٥، جـ٩، ١١٢]. قال البيهقي: الرؤوف: المساهل عباده فلم يحملهم - يعني من العبادات - ما لا يطيقون، يعني بزمانة أو علة أو ضعف، بل حملهم أقل مما يطيقونه بدرجات كثيرة، ومع ذلك غلظ فرائضه في حال شدة القوة، وخففها في حال الضعف ونقصان القوة، وأخذ المقيم بما لم يأخذ به المسافر، وأخذ الصحيح بما لم يأخذ به المريض، وهذا كله رأفة ورحمة [٢٦، جـ١، ص١٥٤].

وجاء في *مختصر تفسير المنار*: والتحقيق أن معنى الرأفة أو متعلقها: الرفق بالضعيف، كالطفل واليتيم والمبتلى، والعناية بهم. وأما متعلق الرحمة فهو أعم، يشمل الإحسان العام والخاص [٢٧، جـ١، ١١٠].

الحكمة

جاء على لسان دانيال في السفر المنسوب إليه وصفه لله سبحانه وتعالى بقوله: "لأن له الحكمة والجبروت" [إصحـ٢، فق٢٠]. وفي سفر الأمثال: "الرب بالحكمة أسس الأرض" [إصحـ٣، فق ١٩]. ولقد ورد في أسفار اليهود صفات أخرى تنافي حكمة الله

سبحانه وتعالى، ومن ذلك الوصف بالندم؛[٥] لأن الندم لا يكون إلا من عمل في غير محله، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك.

وصفة الحكمة من صفات الكمال الثابتة لله سبحانه وتعالى بنصوص الكتاب والسنة، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ (البقرة، آية ٣٢).

والحكيم اسم يتضمن صفة الحكمة، وهو على وزن فعيل بمعنى فاعل، ويأتي بمعنى مفعل، أي محكم من الإحكام، وهو الإتقان. والحكيم من الحكمة، وهي وضع الشيء في موضعه [١٠، ص٩١]. وقال الحليمي: معنى الحكيم الذي لا يقول ولا يفعل إلا الصواب، وإنما ينبغي أن يوصف بذلك؛ لأن أفعاله سديدة، وصنعه متقن، ولا يظهر العمل المتقن السديد إلا من حكيم [٢٨، جـ١، ١٩١].

الكـــــلام

صفة الكلام لله صفة ظاهرة في أسفار اليهود، وقد ورد كلام الله سبحانه وتعالى للأنبياء بصوت مسموع، ومن ذلك كلامه لموسى في ابتداء نبوته، الذي جاء فيه: "فلما رأى الرب أنه مال لينظر ناداه الله من وسط العليقة وقال: موسى موسى. فقال: هأنذا فقال: لا تقترب إلى ههنا. اخلع حذاءك من رجليك؛ لأن الموضع الذي أنت واقف عليه أرض مقدسة، ثم قال: أنا إله أبيك إله إبراهيم وإله إسحاق وإله يعقوب".

وفي نص آخر في نفس السفر "قال الرب لموسى: عندما تذهب لترجع إلى مصر انظر جميع العجائب التي جعلتها في يدك واصنعها قدام فرعون. ولكني أشدد قلبه حتى لا يطلق الشعب، فتقول لفرعون: هكذا يقول الرب. إسرائيل ابني البكر" [إصحـ٤، فق٢١، ٢٢].

---

٥ انظر ص ١١١٩ من هذا البحث.

وفي شأن المخاطبة بين الله وخلقه تصور التوراة في نفس السفر موقف موسى من هذه الرسالة قائلا: "فقال موسى للرب استمع أيها السيد لست أنا صاحب كلام منذ أمس ولا من أول أمس ولا من حين كلمت عبدك. بل أنا ثقيل اللسان ... فقال (موسى) استمع أيها السيد أرسل بيد من ترسل فحمي غضب الرب على موسى..." [إصح٤، فق١٠-١٤].

ولم يكن سماع صوت الرب خاصاً بموسى وحده بل سمعه الشعب أيضاً، كما جاء في سفر التثنية: "فكلمكم الرب من وسط النار وأنتم سامعون صوت كلام ولكن لم ترو صورة بل صوتاً" [إصح٤، فق١٢].

وكلامه ليوشع بن نون كما ورد في سفر يشوع: "وكان بعد موسى عبدالرب أن الرب كلم يشوع بن نون خادم موسى قائلاً: عبدي قد مات. فالآن قم اعبر هذا الأردن أنت وكل هذا الشعب إلى الأرض التي أنا معطيها لهم" [إصح١، فق١، ٢]. وجاء في سفر القضاة مخاطبة الرب لجدعون قائلاً: اذهب بقوتك هذه وخلص إسرائيل من كف مديان" [إصح٦، فق١٤] وجاء تأكيد هذا الكلام في نفس السفر حين رد جدعون قائلاً: "إن كنت وجدت نعمة في عينيك فاصنع لي علامة أنك أنت تكلمني" [إصح٦، فق١٧].

وتدل الأسفار على أن كلام الله بصوت، كما جاء في سفر الخروج: "موسى يتكلم والله يجيبه بصوت" [إصح١٩، فق١٩].

ويدل سفر صموئيل الأول على سماع صموئيل لكلام الله: "فجاء الرب ووقف ودعا كالمرات الأول صموئيل صموئيل. فقال صموئيل: تكلم لأن عبدك سامع" [إصح٣، فق١٠].

وصفة الكلام لله سبحانه وتعالى صفة حقيقية كما يليق بجلاله، وأهل السنّة يثبتون "أن الله يتكلم بكلام حقيقي متى شاء، وكيف شاء، بما شاء، بحرف وصوت، لا يماثل

أصوات المخلوقين" [٢٩، جـ١، ص٤١٩]. فالله سبحانه وتعالى يكلم أنبياءه بواسطة ملك يختاره، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ ٱللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَآيِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولاً فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِۦ مَا يَشَآءُ ۚ إِنَّهُۥ عَلِيٌّ حَكِيمٌ ﴾ (الشورى، آية٥١). ومنهم من كلمه بدون واسطة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ مِّنْهُم مَّن كَلَّمَ ٱللَّهُ ﴾ (البقرة، آية ٢٥٣)، وقال: ﴿ وَكَلَّمَ ٱللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا ﴾ (النساء، آية ١٦٤).

الوجــــــه

جاء في أسفار اليهود إثبات صفة الوجه لله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما ورد في سفر الخروج في خطاب الله لموسى: "لا تقدر أن ترى وجهي لأن الإنسان لا يراني فيعيش" [إصحـ٣٣، فق٢٠]. ويلاحظ أن هذا النص يعارض نصوصاً أخرى تثبت أن بعض الأنبياء والشعب رأوا الله عياناً ولم يموتوا.[٦]

ومما يدل على هذه الصفة في أسفارهم أيضاً ما جاء في سفر اللاويين: "أجعل وجهي ضدكم" [إصحـ٢٦، فق١٧]. وفي سفر العدد: "يضيء الرب بوجهه عليك فيرحمك" [إصحـ٦، فق٢٥].

وصفة الوجه لله سبحانه وتعالى صفة حقيقية كما يليق بجلاله، وقد دل القرآن الكريم على ذلك كما في قوله سبحانه: ﴿ وَيَبْقَىٰ وَجْهُ رَبِّكَ ذُو ٱلْجَلَٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن، آية ٢٧)، وقوله: ﴿ كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ ﴾ (القصص، آية ٨٨).

العيــن

جاءت الأسفار بإثبات صفة العينين لله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما ورد في سفر الملوك الأول: "لتكون عيناك مفتوحتين نحو تضرع عبدك وتضرع شعبك" [إصحـ٨،

---

٦ ومنها على سبيل المثال النص الوارد ص ١١٠٨، ١١٠٩.

فق٥٢]. وفي سفر الملوك الثاني: "افتح يارب عينيك وانظر" [إصح١٩ ، فق١٦]. وجاء في المزامير أن لله أجفاناً: "عيناه تنظران أجفانه تمتحن بني آدم" [مز١١ ، فق٤].

وصفة العين من الصفات الثابتة لله سبحانه وتعالى بالكتاب والسنة، صفة حقيقية كما يليق بوجهه سبحانه، ومما يدل على ذلك قوله سبحانه: ﴿ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِّنِّى وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِىٓ ﴾ (طه، آية ٣٩). وقوله سبحانه: ﴿ وَٱصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا ﴾ (الطور، آية ٤٨). وأما الأجفان التي وردت في النص فلم تثبت لا في الكتاب ولا في السنّة.

اليـــــد

جاء وصف الله سبحانه وتعالى باليد، كما في سفر الخروج: "فيعرف المصريون أني أنا الرب حينما أمد يدي على مصر وأخرج بني إسرائيل من بينهم" [إصح٧، فق٥]. وجاء فيه: "فإنه بيد قوية أخرجكم الرب من هنا" [إصح١٣ ، فق٣]. وجاء فيه أيضاً في تضرع موسى: "لماذا يارب يحمى غضبك على شعبك الذي أخرجته عن أرض مصر بقوة عظيمة ويد شديدة" [إصح٣٢، فق١١].

وصفة اليد صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى كما يليق بجلاله، وقد جاء القرآن الكريم بإثباتها، وحكى الله سبحانه وتعالى عن اليهود إثباتها بقوله سبحانه: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ ۚ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ ۘ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ﴾ (المائدة، آية ٦٤) فهم أثبتوا صفة اليد إلا أنهم انحرفوا بوصفها بالغل كناية عن البخل، فرد الله سبحانه وتعالى عليهم. كما دل هذا النص على أنهما يدان، ويدل على ذلك أيضاً قوله سبحانه: ﴿ قَالَ يَٰٓإِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَىَّ ﴾ (ص، آية ٧٥).

اليمين

جاء في سفر الخروج في الكلام المنسوب لموسى يخاطب فيه ربه: "يمينك يارب معتزة بالقدرة.. ترسل سخطك فيأكلهم كالقش" [إصح١٥ ، فق٦ ، ٧].وجاء في المزامير: "يارب.. مرتفعة يمينك" [مز٨٩ ، فق١٣].

واليمين من الصفات الثابتة لله سبحانه وتعالى في السنة المطهرة، ومن ذلك ما ورد من حديث أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إن يمين الله ملأى لا يغيضها نفقة، سحاء الليل والنهار، أرأيتم ما أنفق منذ خلق السماوات والأرض" [٧ ، جـ٨ ، ص٢٢٢]. وكذلك ما ورد من حديث عبد الله بن عمرو عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "إن المقسطين عند الله على منابر من نور، عن يمين الرحمن عز وجل، وكلتا يديه يمين الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا" [٨ ، جـ٣ ، ١٤٥٨].

الأصبـــــع

جاء ذلك في سفر الخروج: "ثم أعطى موسى عند فراغه من الكلام معه في جبل سيناء لوحي الشهادة لوحي حجر مكتوبين بأصبع الله" [إصح٣١ ، فق١٨]. وفي سفر التثنية في الكلام المنسوب إلى موسى: "وأعطاني الرب لوحي الحجر المكتوبين بأصبع الله" [إصح٩ ، فق١٠].

وجاء إقرار هذه الصفة في السنّة المطهرة في خبر الحبر اليهودي الذي جاء يسأل رسول الله صلى الله عليه وسلم كما في *الصحيحين* عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن حبراً من اليهود جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: "يا محمد، إن الله عز وجل يوم القيامة يحمل السماوات على إصبع، والأرض على إصبع، والجبال والشجر على إصبع، والماء والثرى على إصبع، وسائر الخلق على إصبع، ثم يهزهن فيقول: أنا الملك. قال: فضحك النبي حتى بدت نواجذه، تعجباً وتصديقاً لقول الحبر ثم

قــــرأ: ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ وَٱلْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ وَٱلسَّمَـٰوَٰتُ مَطْوِيَّـٰتٌۢ بِيَمِينِهِۦ ﴾ (الزمر، آية ٦٧) " [٧، جـ٦، ص٢٢٥ ؛ ٨، جـ٤، ص٢١٤٧].

الرجل والقدم

جاءت الأسفار بذكر الرجل صفة لله سبحانه وتعالى حيث ورد في سفر الخروج: "ثم صعد موسى وهارون وناداب وأبيهو وسبعون من شيوخ إسرائيل. ورأوا إله إسرائيل وتحت رجليه شبه صنعة من العقيق الأزرق الشفاف" [إصحـ٢٤، فق٩، ١٠]. وجاء في سفر صموئيل الثاني في الدعاء المنسوب إلى داود: "في ضيقي دعوت الرب.. ونزل ضباب تحت رجليه" [إصحـ٢٢، فق٧، ١٠]. وفي سفر إشعيا من الكلام المنسوب إليه: "هكذا قال الرب السماوات كرسيي والأرض موضع قَدَمِيّ" [إصحـ ٦٦، فق١]. إلا أن هذه النصوص مع إثباتها للصفة لا تخلو من التشبيه الذي ينزه الله سبحانه وتعالى عنه.

الرجل والقدم من الصفات التي ثبتت لله سبحانه وتعالى في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، وهي صفة حقيقية كما يليق بالله سبحانه وتعالى لما في *الصحيحين* من حديث أنس بن مالك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "لا تزال جهنم يلقى فيها وهي تقول: هل من مزيد ؟ حتى يضع رب العزة فيها قدمه فينزوي بعضها إلى بعض، وتقول قط قط" [٧، جـ٨، ص٢٤٠ ؛ ٨، جـ٤، ٢١٨٧]. وفي رواية "قدمه أو رجله"[٧] [١١، جـ٣، ص٢٧٩].

النزول

جاءت الأسفار بوصف الله سبحانه وتعالى بالنزول، ومن ذلك ما ورد في سفر التكوين: "فنزل الرب لينظر المدينة" [إصحـ١١، فق٥]. وجاء في سفر الخروج: "فقال

---

٧ قال محقق *مسند الإمام أحمد* (شعيب الأرنؤوط وآخرون): حديث صحيح [١٢، جـ٢١، ص٣٩١].

الرب إني رأيت مذلة شعبي الذي في مصر.. فنزلت لأنقذهم" [إصح٣، فق٧، ٨]. وجاء فيه أيضا من الكلام المنسوب للرب يخاطب موسى: "فقال الرب لموسى اذهب إلى الشعب وقدسهم اليوم وغدا.. لأنه في اليوم الثالث ينزل الرب أمام عيون جميع الشعب " [إصح ١٩، فق١٠]. وهناك نص يحدد نزول الله بعمود سحاب، كما في سفر العدد: "فنزل الرب في عمود سحاب" [إصح١٢، فق٤]. وهذه النصوص مع إثباتها لأصل صفة النزول إلا أن التحريف الذي طرأ عليها غيرها عن صفة النزول التي ثبتت في النصوص الإسلامية، فإن النصوص اليهودية جعلت فيها شيئا من المشابهة بين الله وخلقه، تعالى الله عما يقولون علوا كبيرا.

ونزول الله سبحانه وتعالى إلى السماء الدنيا صفة ثابتة في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم كما في حديث أبي هريرة رضي الله تعالى عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "ينزل ربنا تبارك وتعالى كل ليلة إلى السماء الدنيا حين يبقى ثلث الليل الآخر يقول: من يدعوني فأستجيب له، من يسألني فأعطيه، من يستغفرني فأغفر له" [٧، جـ٢، ص١٢١].

ولو تأملنا حكمة نزول الله سبحانه وتعالى، كما دل عليها الحديث، لوجدناها فضلا من الله سبحانه وتعالى ورحمة ورأفة بعباده وحثا لهم على التقرب إليه بطاعته. ولكن الأمر مختلف تماما في النص التوراتي إذ السبب إنقاذ شعب إسرائيل من أعدائه.

الإتيـــــان

وجاءت أسفار اليهود بصفة الإتيان لله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما جاء في سفر التثنية: "هل شرع الله يأتي ويأخذ لنفسه شعبا" [إصح٤، فق٣٤].

وصفة الإتيان صفة ثابتة لله سبحانه وتعالى في محكم التنزيل، كما في قوله سبحانه: ﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّآ أَن يَأْتِيَهُمُ ٱللَّهُ فِى ظُلَلٍ مِّنَ ٱلْغَمَامِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَقُضِىَ ٱلْأَمْرُ ﴾

(البقـرة ،آيـة ٢١٠)، وقولـه : ﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّآ أَن تَأْتِيَهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ أَوْ يَأْتِىَ رَبُّكَ أَوْ يَأْتِىَ بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ ۗ يَوْمَ يَأْتِى بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ ﴾ (الأنعام، آية ١٥٨).

الفرح

جاءت الأسفار بوصف الله بالفرح، كما جاء في سفر التثنية: "وكما فرح الرب لكم ليحسن إليكم ويكثركم كذلك يفرح الرب لكم ليفنيكم ويهلككم" [إصح٢٨، فق٦٣].

والفرح صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى كما يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه سبحانه، كما دلت على ذلك السنة، ومن ذلك ما ورد من حديث أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لله أشد فرحا بتوبة عبده حين يتوب إليه، من أحدكم كان على راحلته بأرض فلاة..." [٨، جـ ٤، ص٢١٠٤].

وفرح الله سبحانه وتعالى يليق بجلاله، وهو منزه عن مشابهة المخلوق، فإذا كان فرح المخلوق على أنواع؛ فقد يكون فرح خفة وسرور، وقد يكون فرح أشر وبطر، فالله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك كله، ففرحه سبحانه لا يشبه فرح أحد من خلقه، لا في ذاته، ولا في أسبابه، ولا في غايته، فسببه كمال رحمته و إحسانه التي يحب من عباده أن يتعرضوا لها، وغايته إتمام نعمته على التائبين المنيبين [١٠، ص ص١٦٦، ١٦٧].

الرضا

جاءت الأسفار أيضا بوصف الله سبحانه وتعالى بالرضا، كما في سفر التكوين: "فتنسم الرب رائحة الرضا" [إصح ٨، فق٢١].

وصفة الرضا صفة حقيقية لله سبحانه وتعالى على ما يليق به سبحانه، ولا تشبه صفة المخلوق ولا يلزم منها ما يلزم من صفة المخلوق. وهي من الصفات الثابتة في

الكتاب والسنة ، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى : ﴿ رَّضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا۟ عَنْهُ ﴾ (المائدة ،آية ١١٩). ودلت السنّة - في الحديث المتفق عليه - علىأن رضوان الله تعالى هو أفضل نعيم لأهل الجنة ، فعن أبي سعيد الخدري قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إن الله تبارك وتعالى يقول لأهل الجنة : يا أهل الجنة ، فيقولون : لبيك ربنا وسعديك ، فيقول : هل رضيتم؟ فيقولون : وما لنا لا نرضى ، وقد أعطيتنا ما لم تعط أحداً من خلقك ، فيقول : أنا أعطيكم أفضل من ذلك ، قالوا : يا رب ، وأي شيء أفضل من ذلك؟ فيقول : أحل عليكم رضواني فلا أسخط عليكم بعده أبداً" [٧ ، جـ٨ ، ص٢٠٥ ؛ ٨ ، جـ٤ ، ص٢١٧٦].

الضحك

والضحك من الصفات التي جاء وصف الله سبحانه وتعالى بها في أسفار اليهود ، كما في المزامير: "الساكن في السماوات يضحك" [مز٢ ، فق٤].

والضحك من الصفات الثابتة في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم كما في الحديث المتفق عليه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : "يضحك الله لرجلين يقتل أحدهما الآخر ، يدخلان الجنة" [٧ ، جـ٤ ، ص٨٢ ؛ ٨ ، جـ٣ ، ص١٥٠٤].

والضحك لله عز وجل - كما أفاد هذا الحديث وغيره - على المعنى الذي يليق بالله عز وجل ، ولا يشبه ضحك المخلوقين عندما يستخفهم الفرح ، أو يستفزهم الطرب [١٠ ، ص١٦٥].

الغضب

وجاءت الأسفار بوصف الله سبحانه وتعالى بالغضب ، كما في سفر الخروج : "فحمي غضب الرب على موسى" [إصح٤ ، فق١٤]. وفي نفس السفر من الكلام المنسوب إلى موسى : "لماذا يا رب يحمى غضبك على شعبك" [إصح٣٢ ، فق١١]. وفي سفر العدد :

"تكلمت مريم وهارون على موسى.. فحمي غضب الرب عليهما" [إصحاح١٢ ، فق١ ، ٩]. وفي سفر التثنية: "وعلى هارون غضب الرب جدا ليبيده" [إصحاح٩ ، فق٢٠].

والغضب من الصفات الثابتة في حق الله سبحانه وتعالى، فغضبه سبحانه يحق على الكافرين، والمنافقين، والمجرمين ونحوهم، ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ تَوَلَّوْاْ قَوْمًا غَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم ﴾ (المجادلة، آية ١٤). وقوله: ﴿ وَٱلْخَٰمِسَةَ أَنَّ غَضَبَ ٱللَّهِ عَلَيْهَآ إِن كَانَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ (النور، آية ٩). وقوله: ﴿ وَلَٰكِن مَّن شَرَحَ بِٱلْكُفْرِ صَدْرًا فَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ (النحل، آية ١٠٦).

السخط

جاءت الأسفار بصفة السخط، كما في سفر التكوين: "فتقدم إبراهيم.. فقال: لا يسخط المولى فأتكلم" [إصحاح١٨ ، فق٢٣ ، ٣٠]. وفي سفر الخروج في الكلام المنسوب لموسى يخاطب فيه ربه: "يمينك يا رب معتزة بالقدرة.. ترسل سخطك فيأكلهم كالقش" [إصحاح١٥ ، فق٦ ، ٧]. وجاء في سفر التثنية: "وسمع الرب صوت كلامكم فسخط" [إصحاح١ ، فق٣٤].

والسخط صفة ثابتة لله سبحانه وتعالى في الكتاب العزيز، ومن ذلك قوله تعالى:
﴿ لَبِئْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنفُسُهُمْ أَن سَخِطَ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ وَفِى ٱلْعَذَابِ هُمْ خَٰلِدُونَ ﴾ (المائدة، آية ٨٠) فدلت هذه الآية على أن الذين يتولون الكافرين حق عليهم سخط الله.

ومما يدل على ثبوت السخط أيضاً قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمُ ٱتَّبَعُواْ مَآ أَسْخَطَ ٱللَّهَ وَكَرِهُواْ رِضْوَٰنَهُۥ ﴾ (محمد، آية ٢٨)، وسخط الله تعالى يكون على من عصاه، فدلت هذه الآية على سخطه سبحانه على المرتدين من بعد ما تبين لهم الهدى، فأوجب لهم هذا الارتداد عن الدين سخط الله عليهم، وبالجملة فإن موجب سخط الله هو المعصية.

الغيرة

جاء في الأسفار أن الله يغار كما في سفر التثنية: "لا تسجد لهن ولا تعبدهن لأني أنا الرب إلهك إله غيور" [إصح٥ ، فق٩]. وفيه أيضا: "أغاروه بالأجانب وأغاظوه بالأرجاس" [إصح٣٢ ، فق١٦].

والغيرة ثبتت في السنة المطهرة لما في *الصحيحين* من حديث أبي هريرة رضي الله تعالى عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "إن الله يغار، وغيرة الله أن يأتي المؤمن ما حرم الله" [٧ ، جـ٧ ، ص٦٣ ؛ ٨ ، جـ٣ ، ص٢١١٤]. وفي حديث آخر عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا شيء أغير من الله عز وجل" [٨ ، جـ٤ ، ص٢١١٥].

الاستهزاء

جاءت أيضاً صفة الاستهزاء، كما في المزامير: "الرب يستهزئ بهم" [مز٢ ، فق٤].

وأما ثبوت هذه الصفة في القرآن الكريم فقد جاء بشكل يختلف عنه في التوراة، حيث جاء الوصف مقيداً، فالله سبحانه وتعالى يستهزئ بالمنافقين كما في قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَـٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴾ (البقرة، آية ١٥).

وأما في النص التوراتي فيظهر أن الاستهزاء يقع على ملوك الأرض ورؤسائها، دون ملوك صهيون.

الخداع

جاء في سفر إرمياء: "فقلت آه يا سيد الرب حقاً إنك خِدَعاً خادعت هذا الشعب" [إصح٤ ، فق١٠]. فدل هذا النص على الخداع المطلق، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك.

أما ما ثبت في القرآن الكريم فهو خداع الله للمنافقين، كما في قوله سبحانه: ﴿ إِنَّ ٱلْمُنَـٰفِقِينَ يُخَـٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَهُوَ خَـٰدِعُهُمْ ﴾ (النساء، آية١٤٢) فلا يجوز وصف الله سبحانه وتعالى بالخداع على الإطلاق، بل على التقييد كما ورد بذلك النص.

ثانياً : صفات نقص جاء نفيها في الكتاب أو السنّة

أما صفات النقص فهي كثيرة في أسفار اليهود، ومن ذلك ما يلي :

التعب والاستراحة

جاء في الأسفار وصف الله سبحانه وتعالى بالتعب واحتياجه إلى الراحة وذلك بعد خلق السماوات والأرض، كما في سفر التكوين " فأكملت السماوت والأرض وكل جندها وفرغ الله في اليوم السابع من عمله الذي عمل فاستراح في اليوم السابع " [إصح٢ ، فق٣].

وليس التعب في هذه الأسفار من خلق السماوات والأرض فحسب، بل يرجعون سببه إلى أمور، كما جاء في سفر ملاخي: "لقد أتعبتم الرب بكلامكم" [إصح٢ ، فق١٧]. و جاء وصف الرب سبحانه وتعالى بعدم الاحتمال، كما في سفر إرمياء: "ولم يستطع الرب أن يحتمل من أجل شر أعمالكم " [إصح٤٤ ، فق ١٢]. وفي سفر إشعيا: "لذلك يقول السيد رب الجنود عزيز إسرائيل إني استريح من خصمائي وأنتقم من أعدائي" [إصح١ ، فق٢٤].

وقد جعل اليهود يوم السبت يوماً يحرم العمل فيه، ولكن التوراة المحرفة نفسها تختلف في حكمة التعطيل في هذا اليوم، وهو يوم السبت، فرواية سفر الخروج ترد ذلك إلى أن الله سبحانه وتعالى استراح في هذا اليوم بعد انتهائه من تكوين الخليقة، حيث جاء في السفر: "اذكر يوم السبت لتقدسه. ستة أيام تعمل وتصنع جميع عملك. وأما اليوم السابع ففيه سبت للرب إلهك.. لأن في ستة أيام صنع الرب السماء والأرض والبحر وكل ما فيها. واستراح في اليوم السابع " [إصح٢٠ ، فق٨-١١].

وفي رواية سفر التثنية يبدو أن الحكمة من الراحة تمكين الإنسان والحيوان من الراحة بعد أسبوع من العناء: "وأما اليوم السابع فسبت لرب إلهك لا تعمل فيه عملاً ما

أنت وابنك وابنتك وعبدك وأمتك وثورك وحمارك وكل بهائمك ونزيلك الذي في أبوابك لكي يستريح عبدك وأمتك مثلك" [إصح٥ ، فق١٤][٣٠، ص١٦٦].

وصفتا التعب والاستراحة صفتان يتنزه الباري عنهما سبحانه ؛ ولذا فقد كذبهم الله سبحانه وتعالى بقوله: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِن لُّغُوبٍ ﴾ (ق ،آية ٣٨). قال ابن كثير -رحمه الله- : "قال قتادة: قالت اليهود - عليهم لعائن الله - خلق الله السموات والأرض في ستة أيام ثم استراح في اليوم السابع وهو يوم السبت وهم يسمونه يوم الراحة فأنزل الله تعالى تكذيبهم فيما قالوه وتأولوه ﴿ وَمَا مَسَّنَا مِن لُّغُوبٍ ﴾ أي من إعياء ولا تعب ولا نصب، كما قال تبارك وتعالى في الآية الأخرى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَلَمْ يَعْىَ بِخَلْقِهِنَّ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يُحْۦِىَ ٱلْمَوْتَىٰ ۚ بَلَىٰٓ إِنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (الأحقاف ،آية ٣٣) وكما قال عز وجل: ﴿ لَخَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ ٱلنَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ ﴾ (غافر، آية٥٧) وقال تعالى: ﴿ ءَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ ٱلسَّمَآءُ ۚ بَنَىٰهَا ﴾ (النازعات ،آية ٢٧)" [٩، جـ٤، ص٢٣٠].

الاستيقاظ

وصفوا الله سبحانه وتعالى بالاستيقاظ وشبهوه بالنائم، تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً. فقد جاء في المزامير: "فاستيقظ الرب كنائم" [مز٧٨، فق٦٥].

والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك ؛ لأنه سبحانه كما وصف نفسه بقوله: ﴿ لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ﴾ (البقرة ،آية ٢٥٥)، قال ابن كثير: " أي لا يعتريه نقص ولا غفلة ولا ذهول عن خلقه، بل هو قائم على كل نفس بما كسبت، شهيد على كل شيء، لا يغيب عنه شيء، ولا يخفى عليه خافية، ومن تمام القيومية أنه لا يعتريه سنة ولا نوم،

فقوله (لا تأخذه)، أي لا تغلبه سنة، وهي الوسن والنعاس؛ ولهذا قال: ولا نوم؛ لأنه أقوى من السنة" [٩، جـ١، ص٣٠٩]. وفي الحديث الصحيح عن أبي موسى رضي الله عنه قال: قام فينا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأربع كلمات، فقال: "إن الله عز وجل لا ينام، ولا ينبغي له أن ينام..." [٨، جـ١، ص ١٦١].

رؤية الله في الدنيا

دلت أسفار اليهود على أن الله سبحانه وتعالى تجلى لكثير من الأنبياء والعامة في الدنيا ورأوه وجهاً لوجه، ففي سفر التكوين مثلاً: "واجتاز أبرام في الأرض إلى مكان شكيم.. وظهر الرب لأبرام" [إصحا١٢، فق ٦-٩]. ومرة أخرى في نفس السفر: "لما كان أبرام ابن تسع وتسعين سنة ظهر الرب لأبرام وقال له: أنا الله القدير سر أمامي وكن كاملاً" [إصحا١٧، فق١].

وكما رآه إبراهيم فقد رآه إسحاق أيضاً كما جاء في سفر التكوين أيضاً: "فذهب إسحاق إلى أبيمالك ملك الفلسطينيين، إلى جرار وظهر له الرب وقال لا تنزل إلى مصر..." [إصحا٢٦، فق١، ٢]. ويعقوب أيضاً كما جاء في نفس السفر: "ظهر الله ليعقوب أيضاً حين جاء من فدان آرام وباركه" [إصحا٣٥، فق٩].

وكذلك رآه موسى وهارون وجملة من شيوخ إسرائيل، كما جاء في سفر الخروج: "ثم صد موسى وهارون وناداب وأبيهو ويعون من شيوخ إسرائيل ورأوا إلى إسرائيل" [إصحا٢٤، فق٩، ١٠]. وهذه النصوص لا تحدد الجهة التي ترى من الله سبحانه وتعالى، ولكن يأتي نص يحدد الجهة التي رأى موسى ربه منها، فقد رآه من ورائه ولم ير وجهه، كما في سفر الخروج: "وأسترك بيدي حتى أجتاز ثم أرفع يدي فتنظر ورائي. وأما وجهي فلا يرى" [إصحا٣٣، فق٢٢، ٢٣].

ولم تقتصر الرؤية على الأنبياء والصفوة المختارة من بني إسرائيل، بل حصلت لكل الشعب، كما في سفر اللاويين: "فتراءى مجد الرب لكل الشعب ..." [إصحا٩،

فق٢٣]. وفي سفر العدد من الكلام المنسوب إلى موسى: "قد سمعوا يا رب أنك وسط هذا الشعب الذي أنت يا رب قد ظهرت لهم عينا لعين" [إصح١٤، فق١٤].

وظهوره أحيانا يكون في خيمة الاجتماع، كما ورد في سفر العدد: "ثم ظهر مجد الرب في خيمة الاجتماع لكل بني إسرائيل" [إصح١٤، فق١٠]. وربما ظهر في السحاب، كما في سفر الخروج: "وإذا مجد الرب قد ظهر في السحاب" [إصح١٦، فق١١].

وأما القرآن والسنة فقد ثبت فيهما رؤية المؤمنين ربهم يوم القيامة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ ۝ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾ (القيامة، الآيتان ٢٢، ٢٣). وفي الحديث المتفق عليه عن أبي هريرة رضي الله عنه أن أناساً في زمن النبي صلى الله عليه وسلم قالوا: يا رسول الله، هل نرى ربنا يوم القيامة؟ قال النبي صلى الله عليه وسلم: نعم. هل تضارون في رؤية الشمس بالظهيرة ضوء ليس فيها سحاب؟ قالوا: لا. قال: وهل تضارون في رؤية القمر ليلة البدر ضوء ليس فيها سحاب؟ قالوا: لا. قال النبي صلى الله عليه وسلم: ما تضارون في رؤية الله عز وجل يوم القيامة، إلا كما تضارون في رؤية أحدهما" [٧، جـ٦، ص٨٩؛ ٧، جـ١، ص١٦٧].

أما رؤية الله سبحانه وتعالى في الدنيا فغير ممكنة لما دل عليه القرآن الكريم، حين سأل موسى -عليه السلام- ربه قائلاً: ﴿قَالَ رَبِّ أَرِنِيٓ أَنظُرۡ إِلَيۡكَ﴾ فرد الله سبحانه وتعالى عليه قائلاً: ﴿لَن تَرَىٰنِي﴾ (الأعراف، آية ١٤٣).

الخوف

ومن جرأتهم على الله سبحانه وتعالى وصفه بالخوف، كما جاء في سفر التثنية في الكلام المنسوب إلى الله سبحانه وتعالى: "قلت أبددهم إلى الزوايا وأبطل من الناس ذكرهم. لو لم أخف من إغاظة العدو" [إصح٣٢، فق٢٦، ٢٧].

وهذه الصفة مما ينزه الله سبحانه وتعالى عنها، وكيف يخاف سبحانه وتعالى وهو كامل القدرة لا يعجزه شيء، وكامل القوة والعزة سبحانه ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡعَزِيزُ﴾

(هود، آية ٦٦). وقد قال عن نفسه سبحانه في الحديث القدسي: "إنكم لن تبلغوا ضري فتضروني" [٨، جـ٤، ص١٩٩٤]. والخوف إنما يلحق من يقع عليه الضرر لنقص في القدرة والقوة والمنعة.

البخل

لقد حكى الله سبحانه وتعالى عن اليهود شيئاً من معتقداتهم في صفاته سبحانه، ومن ذلك قوله سبحانه: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ ۚ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ ۘ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ۚ وَلَيَزِيدَنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم مَّآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ طُغْيَٰنًا وَكُفْرًا ﴾ (المائدة، آية ٦٤).

قال الطبري - رحمه الله -: "هذا خبر من الله تعالى ذكره عن جراءة اليهود على ربهم، ووصفهم إياه بما ليس من صفته، توبيخاً لهم بذلك، وتعريفاً منه نبيه صلى الله عليه وسلم قديم جهلهم، واغترارهم به، وإنكارهم جميع جميل أياديه عندهم، وكثرة صفحه عنهم، وعفوه عن عظيم إجرامهم ...(وقالت اليهود) من بني إسرائيل. (يد الله مغلولة) يعنون: أن خير الله ممسك، وعطاؤه محبوس عن الاتساع عليهم، ...يعني بذلك أنهم قالوا: إن الله يبخل علينا ويمنعنا فضله فلا يفضل، كالمغلولة يده الذي لا يقدر أن يبسطها بعطاء ولا بذل معروف. تعالى الله عما قال أعداء الله! فقال الله مكذبهم ومخبرهم بسخطه عليهم: (غلت أيديهم) يقول: أمسكت أيديهم عن الخيرات، وقبضت عن الانبساط بالعطيات، ولعنوا بما قالوا، وأبعدوا من رحمة الله وفضله بالذي قالوا من الكفر، وافتروا على الله ووصفوه به من الكذب، والإفك. (بل يداه مبسوطتان) يقول: بل يداه مبسوطتان بالبذل والإعطاء وأرزاق عباده وأقوات خلقه، غير مغلولتين ولا مقبوضتين. (ينفق كيف يشاء) يقول: يعطي هذا ويمنع هذا فيقتر عليه" [٣١، جـ٦، ص١٩٣].

وهل هذا القول قول جميعهم أو بعضهم ؟

قال القرطبي: "قال عكرمة: إنما قال هذا فنحاص بن عازوراء، لعنه الله، وأصحابه، وكان لهم أموال فلما كفروا بمحمد صلى الله عليه وسلم قل مالهم ؛ فقالوا: إن الله بخيل، ويد الله مقبوضة عنا في العطاء؛ فالآية خاصة في بعضهم. وقيل: لما قال قوم هذا ولم ينكر الباقون صاروا كأنهم بأجمعهم قالوا هذا.

وقيل: إنهم لما رأوا النبي صلى الله عليه وسلم في فقر وقلة مال، وسمعوا ﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقْرِضُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا ﴾ (البقرة، آية ٢٤٥) ورأوا النبي صلى الله عليه وسلم قد كان يستعين بهم في الديات قالوا: إن إله محمد فقير، وربما قالوا: بخيل؛ وهذا معنى قولهم: (يد الله مغلولة) فهذا على التمثيل كقوله: ﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ﴾ (الإسراء، آية ٢٩)" [٣٢، جـ١٦، ص١٥٤].

الفقر

ومما حكاه الله سبحانه وتعالى عن اليهود من وصفهم له قوله: ﴿ لَّقَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَآءُ ﴾ (آل عمران، آية ١٨١).

قال ابن كثير - رحمه الله -: "قال سعيد بن جبير عن ابن عباس: لما نزل قوله تعالى: ﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقْرِضُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا ﴾ (البقرة، آية ٢٤٥) قالت اليهود: يا محمد: افتقر ربك فسأل عباده القرض؟ فأنزل الله ﴿لقد سمع الله قول الذين قالوا إن الله فقير ونحن أغنياء﴾. وفي رواية عن ابن عباس قال: دخل أبو بكر الصديق بيت المدراس فوجد من يهود ناسا كثيرة قد اجتمعوا على رجل منهم يقال له فنحاص وكان من علمائهم وأحبارهم ومعه حبر يقال له أشيع، فقال له أبو بكر: ويحك يا فنحاص اتق الله وأسلم فوالله إنك لتعلم أن محمدا رسول من عند الله، قد جاءكم بالحق من عنده، تجدونه مكتوبا عندكم في التوراة والإنجيل. فقال فنحاص: والله يا أبا بكر ما بنا إلى الله من حاجة من فقر وإنه إلينا لفقير ما نتضرع إليه كما يتضرع إلينا، وإنا عنه لأغنياء، ولو كان عنا غنيا ما

استقرض منا كما يزعم صاحبكم، ينهاكم عن الربا ويعطينا، ولو كان غنياً ما أعطاك الربا..." [٩، جـ١، ص٤٣٥].

نسبة الولد إلى الله

وردت نسبة الولد إلى الله سبحانه وتعالى في أسفار اليهود في مواضع متعددة، فمنها على سبيل المثال ما ورد في سفر الخروج من وصف إسرائيل بأنه ابن الله البكر: "إسرائيل ابني البكر" [إصح٤، فق٢٢]. وفي سفر التثنية أنهم جميعاً أولاد الرب: "أنتم أولاد الرب إلهكم" [إصح١٤، فق١]. وفي المزامير ينسبون إلى داود قوله: "إني أخبر من جهة قضاء الرب. قال لي أنت ابني. أنا اليوم ولدتك" [مز٢، فق٧]. ونسبوا إلى سليمان قول الرب له: "هو يبني بيتاً لاسمي وهو يكون لي ابناً وأنا له أباً" [إصح٢٢، فق١٠].

وجاء أيضاً نسبة البنات إلى الله، كما في سفر التثنية: "فرأى الرب ورذل من الغيظ بنيه وبناته" [إصح٣٢، فق١٩].

فكما جاء أنهم أبناؤه جاء أيضاً أنه أبوهم، فقد ورد في الكلام المنسوب إلى داود عليه السلام في أخبار الأيام الأول: "مبارك أنت أيها الرب أبينا من الأزل إلى الأبد" [إصح٢٩، فق١٠].

ويعلق ابن حزم على نص التوراة قائلاً: "ليت شعري ماذا ينكرون على النصارى بعد هذا؟ وهل طرق للنصارى سبيل الكفر في أن يجعلوا لله ولداً، ونهج لهم طريق التثليث، إلا هذه الكتب الملعون المبدلة؟!" [٣٣، جـ١، ص٢٤٧].

وقد حكى الله سبحانه وتعالى عنهم نسبة الولد له بقوله: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ عُزَيْرٌ ٱبْنُ ٱللَّهِ وَقَالَتِ ٱلنَّصَـٰرَى ٱلْمَسِيحُ ٱبْنُ ٱللَّهِ ۖ ذَٰلِكَ قَوْلُهُم بِأَفْوَٰهِهِمْ ۖ يُضَـٰهِـُٔونَ قَوْلَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن قَبْلُ ۚ قَـٰتَلَهُمُ ٱللَّهُ ۚ أَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ ﴾ (التوبة، آية ٣٠).

قال ابن كثير: هذا إغراء من الله تعالى للمؤمنين على قتال الكفار، من اليهود والنصارى، لمقالتهم هذه المقالة الشنيعة والفرية على الله تعالى، فأما اليهود فقالوا في

العزير إنه ابن الله، تعالى الله عن ذلك علوا كبيرا.وذكر السدي أن سبب هذه التسمية هي كتابته للتوراة، فقال بعض جهلتهم: إنما صنع هذا لأنه ابن الله [٩، جـ٢، ص٣٤٩].

وعند ابن القيم: فلما رأى عزير أن القوم قد أحرق هيكلهم، وزالت دولتهم، وتفرق جمعهم، ورفع كتابهم، جمع من محفوظاته ومن الفصول التي يحفظها الكهنة ما لفق منه هذه التوراة التي بأيديهم، ولذلك بالغوا في تعظيم (عزير) غاية المبالغة، وقالوا فيه ما حكاه الله عنهم في كتابه، وزعموا أن النور على الأرض إلى الآن يظهر على قبره، عند بطائح العراق؛ لأنه عمل لهم كتابا يحفظ دينهم [٢، ص٤٢١].

ويذكر الفخر الرازي أن هذا المذهب كان فاشيا في اليهود ثم انقطع، فحكى الله عنهم، ولا عبرة بإنكار اليهود ذلك، فإن حكاية الله عنهم أصدق، وتعد دليلا قاطعا على أن بعضهم على الأقل - وبخاصة يهود المدينة - زعموا هذا الزعم، وراج بينهم، وقد كان القرآن يواجه اليهود مواجهة واقعية، ولو كان فيما يحكيه من أقوالهم مالا وجود له بينهم لكان هذا حجة لهم على تكذيب ما يرويه رسول الله صلى الله عليه وسلم ولما سكتوا عن استخدام هذا على أوسع نطاق [٣٤، جـ١٦، ص٣٣؛ ٣٥، جـ٣، ص١٦٣٥]. وذكر هرشيرج أن بعض يهود اليمن كانوا يعتقدون أن عزرا أو عزيرا ابن الله [٣٦، ص٧٢٥].

وفي زعم اليهود أنهم أبناء الله وأحباؤه، قال عنهم المولى سبحانه وتعالى: ﴿وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُاْ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ۚ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم ۖ بَلْ أَنتُم بَشَرٌ مِّمَّنْ خَلَقَ ۚ يَغْفِرُ لِمَن يَشَآءُ وَيُعَذِّبُ مَن يَشَآءُ ۚ وَلِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ۖ وَإِلَيْهِ ٱلْمَصِيرُ﴾ (المائدة، آية ١٨).

قال تعالى ردا على اليهود والنصارى في كذبهم وافترائهم ﴿وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُاْ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ۚ﴾ أي نحن منتسبون إلى أنبيائه وهم بنوه وله بهم عناية وهو يحبنا، ونقلوا عن كتابهم أن الله تعالى قال لعبده إسرائيل: أنت ابني بكري فحملوا هذا على غير تأويله وحرفوه، وقد رد عليهم غير واحد ممن أسلم من عقلائهم.

وقالوا: هذا يطلق عندهم على التشريف والإكرام كما نقل النصارى من كتابهم أن عيسى قال لهم: إني ذاهب إلى أبي وأبيكم يعني ربي وربكم، ومعلوم أنهم لم يدعوا لأنفسهم من البنوة ما ادعوها في عيسى -عليه السلام- وإنما أرادوا من ذلك معزتهم له به وحظوتهم عنده؛ ولهذا قالوا: ﴿ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُا۟ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ﴾. قال الله تعالى راداً عليهم: ﴿ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم ﴾ أي لو كنتم كما تدعون أبناءه وأحباءه فلم أعددت لكم نار جهنم على كفركم وكذبكم وافترائكم؟ [٩، جـ٢، ص٣٥].

ونسبة الولد إلى الله فيها إثبات مثل وند من بعض الوجوه، فإن الولد من جنس الوالد ونظير له، وكلاهما يستلزم الحاجة والفقر، فيمتنع وجود قادر بنفسه، فالذي جعل لله شريكا لو فرض مكافئا لزم افتقار كل منهما، وهو ممتنع، وإن كان غير مكافئ فهو مقهور، والولد يتخذه المتخذ لحاجته إلى معاونته له، كما يتخذ المال، فإن الولد إذا اشتد أعان والده، قال تعالى: ﴿ قَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا ۗ سُبْحَـٰنَهُۥ ۖ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ۖ لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۚ ﴾ (يونس، آية ٦٨). ، وقال تعالى: ﴿ وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱلرَّحْمَـٰنُ وَلَدًا ﴿٨٨﴾ لَّقَدْ جِئْتُمْ شَيْـًٔا إِدًّا ﴿٨٩﴾ ﴾ إلى قوله: ﴿ إِن كُلُّ مَن فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ إِلَّآ ءَاتِى ٱلرَّحْمَـٰنِ عَبْدًا ﴿٩٣﴾ ﴾ (مريم، الآيات ٨٨-٩٣)، وقال تعالى: ﴿ وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا ۗ سُبْحَـٰنَهُۥ ۖ بَل لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ كُلٌّ لَّهُۥ قَـٰنِتُونَ ﴿١١٦﴾ ﴾ (البقرة، آية ١١٦)، فإن كون المخلوق مملوكا لخالقه، وهو مفتقر إليه من كل وجه، والخالق غني عنه، يناقض اتخاذ الولد [٣٧، ص ص٢٩، ٣٠].

إضافة الزوجة إلى الله

ذكر ابن حزم أنه ورد عندهم في المزامير قولهم: "وقفت زوجتك عن يمينك وعقاصها من ذهب. أيتها الابنة اسمعي وميلي بأذنيك وأبصري وآنسي عشيرتك وبيت

أبيك فيهواك الملك وهو الرب والله فاسجدي له طوعا" [٨] قال أبو محمد: ما شاء الله كان أنكرنا الأولاد فأتوا بالزوجة والأختين تبارك الله فما نرى لهم على النصارى فضلا أصلا ونعوذ بالله من الخذلان [٣٣، جـ١، ٣٠٧].

وقد نزّه الله سبحانه وتعالى نفسه عن الزوجة والصاحبة حين قال: ﴿ وَأَنَّهُۥ تَعَٰلَىٰ جَدُّ رَبِّنَا مَا ٱتَّخَذَ صَٰحِبَةً وَلَا وَلَدًا ﴾ (الجن، آية٣). والصاحبة والولد إنما يحتاجهما البشر للاستئناس والإعانة، والله سبحانه وتعالى منزه عن ذلك كله، فهو الغني عن كل أحد.

التشبيه

إن تشبيه الله سبحانه وتعالى بخلقه مسألة ظاهرة في أسفار اليهود، وهو الأغلب عليهم والظاهر من كتبهم، ومن ذلك على سبيل المثال ما ورد من تشبيهه بنائم، جاء في المزامير: "فاستيقظ الرب كنائم" [مز٧٨، فق٦٥]. وجاء تشبيه الله بنار آكلة كما في سفر الخروج: "وكان منظر مجدالرب كنار آكلة على رأس الجبل أمام عيون بني إسرائيل" [إصح٢٤، فق١٧]. وما ورد في سفر إشعيا: "هو ذا السيد الرب.. كراع يرعى قطيعه" [إصح٤٠، فق١٠، ١١].

ومن ذلك ما نقله ابن حزم من قولهم: "وعند ذلك مجد موسى وبنو إسرائيل بهذه السورة وقالوا مجد ربنا السيد فإنه يعظم ويشرف وأغرق في البحر الفرس وراكبه قوتي ومديحي للسيد وقد صار خلاصي هذا إلهي أمجده وإله أبي أعظمه السيد قاتل كالرجل القادر" [٩].

قال ابن حزم في رده عليهم: هذه سوءة من السوءات لتشبيه الله عز وجل بالرجل القادر ويخبر بأنه نار هذه مصيبة لا تجبر، ولقد قال بعضهم: أليس الله تعالى يقول عندكم ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ قلت: نعم، وقد قال رسول الله صلى الله عليه

---

٨ لم أجد هذا النص في المزامير، وهذا يدل على اختلاف النسخ مع اختلاف الأزمان.

٩ النص الموجود في سفر الخروج (إصح ١٥، فق١) وما بعدها يختلف بعض الشيء عن نقل ابن حزم.

وسلم إذ سأله أبو ذر: هل رأيت ربك؟ فقال: نور أنى أراه. وهذا بين ظاهر أنه لم يعن النور المرئي، لكن نور لا يرى، فلاح أن معنى نور السموات والأرض إذ ثبت أنه ليس هو النور المرئي الملون أنه الهادي لأهلهما فقط [٣٣، جـ١، ص٢٥٣].

وكذلك ما ورد في سفر التكوين: "وقال الله نعمل الإنسان على صورتنا كشبهنا" [إصحـ١، فق٢٦].

قال ابن حزم معلقا على هذا النص: "لو لم يقل (إلا كصورتنا) لكان له وجه حسن ومعنى صحيح، وهو أن يضيف الصورة إلى الله تعالى إضافة الملك والخلق، كما تقول: هذا عمل الله، وتقول للقرد والقبيح والحسن: هذه صورة الله أي تصوير الله، والصفة التي انفرد بملكه وخلقها، لكن قوله (كشبهنا) منع التأويلات وسد المخارج وقطع السبل، وأوجب شبه آدم لله عز وجل، ولا بد ضرورة. وهذا يعلم بطلانه ببديهة العقل، إذ الشبه والمثل معناهما واحد، وحاشا لله أن يكون مثلا أو شبها" [٣٣، جـ١، ص٢٠٢].

ومن المتناقضات في التوراة جاء نفي التمثيل، كما في أخبار الأيام الأول من الكلام المنسوب لداود: "يا رب ليس مثلك ولا إله غيرك حسب كل ما سمعناه بآذاننا" [إصحـ١٧، فق٢٠].

قال بعض الباحثين معلقاً على النص التوراتي: "هذا نابع من تأثر اليهود بالتطور الوثني في الديانات القديمة وخاصة عند البابليين الذين كانوا يقولون بمشابهة الآلهة بالبشر، وتعتبر صفة التشبيه من أبرز الصفات وأهم الخصائص في الديانة البابلية" [٣٦، ص٥٣١].

وجاء القرآن الكريم بنفي المثلية عن الله سبحانه وتعالى نفياً قطعاً حين قال: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴾ (الشورى، آية ١١).

الحزن والأسف

جاء في سفر التكوين: " فحزن الرب أنه عمل الإنسان في الأرض وتأسف في قلبه" [إصحـ٦، فق٦].

والله سبحانه وتعالى منزه عن هذا الوصف ؛ لأن الحزن إنما يحصل لفوات محبوب أو حصول مكروب، كل ذلك دليل على العجز والضعف، فالله سبحانه وتعالى وصف يعقوب عند فقد يوسف بقوله : ﴿ وَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَٰأَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ وَٱبْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ ٱلْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ ﴾ (يوسف، آية ٨٤). وقال سبحانه : ﴿ وَٱصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِى ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ ﴿١٢٧﴾ ﴾ (النحل، آية ١٢٧) وذلك بسبب مخالفتهم لك وعداوتهم إياك.

ويأتي الحزن بمعنى الخوف إذ قال عن نبيه محمد صلى الله عليه وسلم : ﴿ إِذْ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا ﴾ (التوبة، آية ٤٠). والله سبحانه وتعالى على كل شيء قدير ﴿ إِنَّمَآ أَمْرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيْـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾ (يس، آية ٨٢).

وأما الأسف فله معنيان : *الأول شدة الحزن* [٩، جـ٢، ٤٨٨]، ومنه قول يعقوب عليه السلام : ﴿ يَٰأَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ ﴾ (يوسف، آية ٨٤) . وهذا منفي عن الله سبحانه وتعالى، *والثاني: شدة الغضب*، وهذا ثابت في حق الله سبحانه وتعالى [١٠، ص١١١]، كما في قوله سبحانه : ﴿ فَلَمَّآ ءَاسَفُونَا ٱنتَقَمْنَا مِنْهُمْ ﴾ (الزخرف، آية ٥٥) بمعنى أغضبونا أو أسخطونا [٩، جـ٤، ص١٣١].

المصارعة

من القبائح التي وصف اليهود بها إلههم المصارعة مع يعقوب عليه السلام، حيث جاء في سفر التكوين : "وبقي يعقوب وحده وصارعه إنسان حتى طلوع الفجر. ولما رأى أنه لا يقدر عليه ضرب حق فخذ يعقوب في مصارعته معه. وقال : أطلقني لأنه طلع الفجر. فقال : لا أطلقك إن لم تباركني. فقال له : ما اسمك. فقال : يعقوب. فقال : لا يدعى اسمك في ما بعد يعقوب بل إسرائيل. لأنك جاهدت مع الله والناس وقدرت..

وســأل يعقوب وقال: أخبرني باســـمك. فقال: لماذا تسـأل عن اسـمي. وباركه هناك" [إصح٣٢، فق٢٤-٢٩].

والمراد بهذا الإنسـان الـذي صارع يعقـوب هـو الله سبحانه، كمـا يـدل عليه نهاية النص وما بعده حيث يقول يعقوب: "لأني رأيت الله وجهاً لوجه" [إصـح٢٤، فـق ٣٠]، وكذلك ما ورد في هذا السفر أيضاً النـص صراحـة على أنه هـو الله: "وظـهر الله ليعقـوب أيضاً حين جاء من فدان أرم وباركه. وقال له الله: اسمك يعقوب. لا يدعـى اسمـك فيما بعد يعقوب بل يكون اسمك إسرائيل" [إصح٣٥، فق٩، ١٠]. وهناك من اليهود من يرى أن هذا الرجل كان ملاك الرب وليس الرب، وممن قال بذلك مـن اليـهود سـعديا الفيومـي [٣٦، ص٦٥٤]. ولقد رد الإمام ابن حزم على من قال بهذا القول وأثبـت أن النـص يـدل على أن المصارع هو الله سبحانه وتعالى [٣٣، جـ١، ص ص٢٣٢، ٢٣٣].

وقد نقد الباجي هذا القصة وبين أنها غير مقبولة؛ لأنها تحتوي على أشياء لا تليق:

أولاً: فلأن ظاهره أن يريد بالإنسان: الله تعالى، كما ذكره في آخر الكلام.

ثانياً: فلأنه ذكر فيها المصارعة بينهما.

ثالثاً: فلأنه جعلها ممتدة إلى الفجر.

رابعاً: أنه لم يقو أحدهما على الآخر.

خامساً: قوله "أطلقني" ولم يقدر أن يطلق ذاته.

سادساً: أنه لم يطلقه إلا بعوض، وهو أن يباركه.

سابعاً: قوله "ما اسمك" وفيه دليل على أنه لم يعلم اسمه [٣٨، ص٨٢].

وهذه القصة فيها مماثلـة الله سبحانه وتعـالى بخلقـه، والله ســـبحانه تعـالى منـزه عـن ذلـك، وقـد نفـى عـن نفســـه المماثلـة فقـال ســـبحانه: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ﴾، وقال: ﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ﴾، وقال: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعْجِزَهُۥ مِن شَىْءٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ

وَلَا فِى ٱلْأَرْضِ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ عَلِيمًا قَدِيرًا ﴾ (فاطر، آية ٤٤) فكيف تصف التوراة المحرفة عجز الله سبحانه وتعالى عن غلبة يعقوب.

النـــــدم

جاءت الأسفار بوصف الله سبحانه وتعالى بالندم، كما في سفر الخروج: "فتضرع موسى أمام الرب إلهه.. ارجع عن حمو غضبك واندم على الشر بشعبك.. فندم الرب على الشر" [إصحح٣٢، فق١١، ١٢، ١٤]. وفي سفر صموئيل الأول: "وكان كلام الرب إلى صموئيل قائلاً: ندمت على أن قد جعلت شاول ملكاً" [إصح ١٥، فق١٠، ١١].

ومن الملاحظ أنه قد ورد في سفر العدد ما يناقض هذه الصفة وينفي الندم عن الله سبحانه وتعالى، إذ جاء على لسان بلعام فيما نسب من وحي الله إليه: "ليس الله إنساناً فيكذب. ولا ابن إنسان فيندم" [إصح٢٣، فق١٩]. وهذا يدل على التناقض بين الصفات الواردة.

وجاء في سفر يونان: " فلما رأى الله أعمالهم أنهم رجعوا عن طريقهم الرديئة ندم الله على الشر الذي تكلم أنه يصنعه بهم فلم يصنعه" [إصح٣، فق١٠].

والله سبحانه وتعالى منزه عن الندم، وذلك أن الندم ينافي كمال الحكمة من الفعل، وكذلك كمال العلم؛ لأن الذي يندم إنما يعمل عملاً يتبين له فيما بعد نتيجة لا يعلمها، أو ينتج عن فعله أمر غير محمود. ولله سبحانه كمال الحكمة وكمال العلم.

الإســـاءة

نسبت أسفار اليهود الإساءة إلى الله سبحانه وتعالى، ومن ذلك ما ورد في سفر الملوك الأول من الكلام المنسوب إلى إيليا: "وصرخ إلى الرب وقال: أيها الرب إلهي أيضاً إلى الأرملة التي أنا نازل عندها قد أسأت بإماتتك ابنها" [إصح١٧، فق٢٠] وكان من نتيجة ذلك أن الرب أعاد الروح إلى الولد فعاش وأخذته أمه.

والإساءة فعل مذموم منزه عنه المولى سبحانه وتعالى، فهو سبحانه لا يسيء إلى أحد بظلمه كقوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ (الكهف، آية ٤٩). ولا بمؤاخذته بغير جرمه ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ﴾ (فاطر، آية ١٨) . ونحو ذلك من جوانب الإساءة المنفية عن الله سبحانه وتعالى.

ثالثاً: صفات لم يرد نفيها ولا إثباتها لا في الكتاب ولا في السنّة

كما هو المتقرر في عقيدة أهل السنّة والجماعة فإن ما لم يرد إثباته ولا نفيه فيهما وجب التوقف في لفظه، لعدم ورود الإثبات أو النفي فيه. وأما معناه فيفصل فيه، فإن أريد به حق يليق بالله تعالى فهو مقبول، وإن أريد به معنى لا يليق بالله تعالى وجب رده [٣٩، ص٣٢].

وهذا الصنف من الصفات ورد في الأسفار كثيراً، ومن ذلك ما يلي:

الأذن

جاء في سفر العدد: "وكان الشعب كأنهم يشتكون شراً في أذني الرب" [إصح١١، فق١]. وجاء فيه: "لأنكم قد بكيتم في أذني الرب" [إصح١١، فق١٨]. وجاء في سفر الملوك الثاني: "أمل يا رب أذنك واسمع" [إصح١٩، فق١٦].

لم يرد في الكتاب أو السنة إثبات هذه الصفة لله سبحانه وتعالى، إنما الذي ثبت هو صفة السمع، ولا يلزم من إثبات صفة السمع إثبات صفة الأذن إلا عند المشبهة، وهم من تلامذة اليهود.

الأنف

جاءت في سفر الخروج مما نسب إلى موسى في دعاء ربه: "وبريح أنفك تراكمت المياه" [إصح١٥، فق٨]. وجاء في سفر صموئيل الثاني ما نسب إلى داود في دعائه: "في

ضيقي دعوت الرب.. صعد دخان من أنفه" [إصح٢٢ ، فق٧، ٨]. وجاء فيه : "انكشفت أسس المسكونة من زجر الرب من نسمة ريح أنفه" [إصح٢٢ ، فق١٦].

الفـــــم

وكذا فقد جاءت الأسفار أيضا بذكر صفة الفم لله سبحانه وتعالى في مواضع عدة، منها ما جاء في سفر العدد في وصف كلام الله سبحانه وتعالى لموسى : "أما عبدي موسى ليس هكذا.. فما إلى فم وعينا أتكلم معه" [إصح١٢ ، فق٧، ٨]. ومما نسب إلى سليمان في سفر أخبار الأيام الأول : "أيها الرب إله إسرائيل.. الذي قد حفظت لعبدك داود أبي ما تكلمت به فتكلمت بفمك" [إصح٦ ، فق١٤ ، ١٥].

الذراع

جاءت الأسفار بصفة الذراع لله كما في سفر التثنية : "فأخرجنا الرب من مصر بيد شديدة وذراع رفيعة" [إصح٢٦ ، فق ٨]. وجاء فيه أيضا : "واذكر أنك كنت عبدا في أرض فأخرجك الرب إلهك من هناك بيد شديدة وذراع ممدودة" [إصح٥ ، فق١٥]. وجاء في سفر المزامير: "يارب.. لك ذراع القدرة" [مز٨٩ ، فق٨ ، ١٣].

القلب

وقد جاءت الأسفار بالقلب صفة لله سبحانه وتعالى، كما ورد في سفر أخبار الأيام الأول : "يارب من أجل عبدك وحسب قلبك" [إصح١٧ ، فق١٩]. وفي سفر أخبار الأيام الثاني : "والآن قد اخترت وقدست هذا البيت ليكون اسمي فيه إلى الأبد وتكون عيناي وقلبي هناك كل الأيام" [إصح٧ ، فق١٦].

الوقوف

جاءت أسفار اليهود بوصف الله بالوقوف، ومن ذلك ما ورد في سفر التكوين : "وإذا سلم منصوب على الأرض ورأسها يمس السماء.. وهو ذا الرب واقف عليها "

[إصحـ٢٨ ، فـق١٢ ، ١٣]. وجـاء في سـفر الخـروج في الكـلام المنسـوب إلى الله يخـاطب موسى : "ها أنا أقف أمامك هناك على الصخرة في حوريب " [إصح١٧ ، فق٦].

الصعود

وجاءت أسفار اليهود أيضاً بوصف الله سبحانه وتعالى بالصعود ، ففـي سفر التكويـن : "ظهر الرب لأبرام.. فلما فرغ من الكلام معه صعـد الله عن إبراهيـم" [إصـح١٧ ، فـق١ ، ٢٢]. وفي نفس السفر : "ظهر الله ليعقوب أيضاً.. ثم صعد الله عنه" [إصح٣٥ ، فق٩ ، ١٣].

الذهاب

وجاء أيضاً وصفه بالذهاب ، كما في سفر التكوين : "وذهب الرب عندمـا فرغ من الكلام مع إبراهيم " [إصح١٨ ، فق٣٣].

الخروج والمشي

وجاء وصـف الله سبحانه وتعـالى بـالخروج ، كمـا جـاء في سـفر ميخـا في الكـلام المنسـوب إليه : "هـو ذا الرب يخـرج من مكانـه وينزل ويمـشي على شوامخ الأرض" [إصح١ ، فق٣]. وهذه الصفة لم يرد لها نفي ولا إثبات في الكتاب والسنّة.

الخاتمـــة

وبعد النظر في تلك الصفات التي مـرت معنـا في هـذا البحـث وجدنـا مـدى التخبط الذي وقع فيه اليهود في هذا المعتقد في صفـات الله سـبحانه وتعـالى ، هـذا مـع كونـهم أهـل كتاب ، وأهل دين صحيح في وقته ، ولقد جاءهم من الأنبياء ما لم يأت أمة من الأمم من الكثرة. إلا أن اليهود قوم كفر وعنـاد وشقاق ، ولقـد وصفـهم الله سبحانه وتعـالى في أول سـورة مـن كتابه العزيـز بأنـهم مغضـوب عليـهم ، كمـا في قولـه سـبحانه وتعـالى: ﴿ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ ﴾ (الفاتحة ، آيـة ٧) وهـم الذيـن علمـوا الحـق فعدلـوا عنـه ، ومـن الحـق

الذي علموه ما جاءتهم به أنبياؤهم من العلم بالله سبحانه وتعالى وماله من صفات الكمال، فجحدوا تلك الصفات، واستبدلوا بها صفات نقص لا تليق بالله سبحانه وتعالى، في كتبهم المبدلة المحرفة، ووضعوا على ألسنة أنبيائهم ما لم يقولوه.

وحتى ما بقي في تلك الكتب المبدلة المحرفة من الصفات التي هي صفات كمال لله سبحانه وتعالى إما أنهم انحرفوا في إثباتها، أو ألصقوا بها زيادات تفسد معناها وتخرجها عن حقيقتها، أو أنهم جاءوا بصفات أخرى تعارضها، فلم تبق لها الدلالة على الكمال المطلق لله سبحانه وتعالى من كل وجه.

ولا شك أن أمة انحرفت في عقيدتها، فهي بالتالي منحرفة في شريعتها وأخلاقها، ويدل على ذلك ما نشاهده في هذا الزمان من شواهد الانحراف في جرائم اليهود المتنوعة في بقاع مختلفة من الأرض، وبالأخص في البقعة المباركة في أرض فلسطين والقدس الشريف، فنسأل الله سبحانه وتعالى أن يخلص المسلمين من شرهم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

[١] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. الجواب الصحيح. تحقيق علي بن حسن بن ناصر وآخرين. ط٢. الرياض: دار الوطن، ١٤١٩هـ.

[٢] ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. *هداية الحيارى*. تحقيق محمد أحمد الحاج. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٦هـ.

[٣] ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. *الصواعق المرسلة*. تحقيق د. علي بن محمدالدخيل الله. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤٠٨هـ.

[٤] هراس، محمد خليل. *شرح القصيدة النونية*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[٥] الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبدالكريم. *الملل والنحل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٦] ابن عيسى، أحمد بن إبراهيم. *توضيح المقاصد وتصحيح القواعد في شرح قصيدة الإمام ابن القيم*.ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

[٧] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. بيروت : المكتبة الثقافية، د.ت .

[٨] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤٠٠هـ.

[٩] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. د.م: دار الفكر، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[١٠] هراس، محمد خليل. *شرح العقيدة الواسطية*. ط٣. الرياض: دار الهجرة، ١٤١٥هـ.

[١١] ابن حنبل، الإمام أحمد. *المسند*. ط٥. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[١٢] الأرنؤوط، شعيب وآخرون. *الموسوعة الحديثية (مسند الإمام أحمد)* . ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ .

[١٣] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *السنن*. إعداد وتعليق: عزت عبيد الدعاس، عادل السيد. ط١. بيروت: دار الحديث، ١٣٨٩هـ.

[١٤] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داود*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٩هـ.

[١٥] الطبراني. *المعجم الكبير*. ط١. د.م: مطبعة الوطن العربي، ١٤٠٠هـ. وكذلك طبعة أخرى غير محددة تحقيق حمدي عبدالمجيد السلفي، د.م: د.ن، د.ت.

[١٦] السندي، أبو الحسن نور الدين بن عبدالهادي. *حاشية الإمام السندي على سنن النسائي* المطبوعة مع *السنن*. ط١. بيروت: دار البشائر، ١٤٠٦هـ.

[١٧] الخطابي، أبو سليمان أحمد بن محمد. *شأن الدعاء*. تحقيق أحمد بن يوسف الدقاق. ط٣. دمشق: دار الثقافة العربية، ١٤١٣هـ.

[١٨] البيهقي. *الاعتقاد*. ط١. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٦هـ.

[١٩] ابن الأثير. *النهاية*. ط١. مصر: عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٣٨٣هـ.

[٢٠] الرازي، محمد بن عمر. *شرح أسماء الله الحسنى*. مراجعة وتعليق طه عبدالرؤوف سعد. مصر: منشورات مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٦هـ.

[٢١] النجدي، محمد الحمود. *النهج الأسنى شرح أسماء الله الحسنى*. ط١. الكويت: مكتبة الإمام الذهبي، ١٤١٧هـ.

[٢٢] الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. *المصنف*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٢٣] النيسابوري، أبو عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري*. ترقيم محمد فؤاد عبدالباقي، تصحيح وتعليق سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د.ت.

[٢٥] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٢٦] البيهقي. *كتاب الأسماء والصفات*. ط١. جدة: مكتبة السوادي، ١٤١٣هـ.

[٢٧] رضا، محمد رشيد. *مختصر تفسير المنار*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

[٢٨] الحليمي. *كتاب المنهاج في شعب الإيمان*. تحقيق حلمي محمد فودة. ط١. د.م: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

[٢٩] ابن عثيمين، محمد بن صالح. *شرح العقيدة الواسطية*. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.

[٣٠] ظاظا، حسن. *الفكر الديني الإسرائيلي*. ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤٠٧هـ.

[٣١] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ. مصر: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ.

[٣٢] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٣٣] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. *الفصل*. تحقيق: د. محمد إبراهيم نصر، د. عبدالرحمن عميرة. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٣٤] الرازي، محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط١، مصر: المطبعة البهية، ١٣٥٧هـ.

[٣٥] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. بيروت: دار الشروق، ١٤٠٦هـ.

[٣٦] الزعبي، فتحي محمد. *تأثر اليهودية بالأديان الوثنية*. ط١. مصر: دار البشير، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[٣٧] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *النبوات*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[٣٨] الباجي، علي بن محمد. *على التوراة*. تحقيق أحمد حجازي السقا. ط١. مصر: مطبعة الحلبي، ١٤٠٠هـ.

[٣٩] ابن عثيمين، محمد بن صالح. *القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه*. ط١. الشارقة: دار الفتح، ١٤١٦هـ.

Conclusion of Research on Jews Belief in Attributes: A Critical Study According to Quran and Sunnah

Sulaiman Bin Gassim Al-Eid
Assistant Professor, Division of Islamic Culture, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh - K.S.A.

(Received 26-1-1423H.; accepted for publication 8-1-1424H.)

Absrtract. All heavenly religions have come with the definition of Allah – All High - and his attributes of Perfection, without which He is not completely defined. The true attributes of Allah - All High - are those denied of defect in all aspects. Whoever reviews Jews books (The Old Testament) finds a great deal of attributes of Allah – All High.

These attributes are divided into three categories as follows:

Frist : Attributes affirmed by Qur'an and the Sunnah. For example : Knowledge, Ability, Power, Justice, Wisdom, Everlasting, Hearing, Animation, Mortification, etc. The reviewer of the affirmation of attributes in these books finds that they are not free of opposition. He will find some texts describing Allah of incapacity of knowledge, ability or power and so on. This is an evidence of the distortion the Jews inserted in their books.

Second :Attributes of defect - that Qur'an or Sunnah has negated ; for example, describing Allah of fatigue, remorse, fear, stinginess and poverty, etc.

Third :Attributes that neither Qur'an nor Sunnah negated or affirmed ; and these attributes might bear truth and falsehood. For example : To say Allah has a mouth, nose, ear, arms and heart, etc.

What the Qur'an or Sunnah negated or affirmed of the attributes of Allah, assures the Perfection of Allah – All High - in all aspects, and they do not have any opposition or contradiction.

مجلة جامعة الملك سعود ، م١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ١١٢٧-١١٦٨ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

حكم تأديب الزوجة بالضرب في الفقه الإسلامي المقارن

فتح الله أكثم حمد الله تفاحة

أستاذ مساعد ، قسم الفقه وأصوله ، كلية الدراسات الفقهية والقانونية ،

جامعة آل البيت ، المفرق ، الأردن

(قدم للنشر في ٢٤/٧/١٤٢٣هـ ، وقبل للنشر في ٨/١/١٤٢٤هـ)

ملخص البحث. يطرح موضوع هذا البحث جانبا مهما من جوانب حياة الأسرة في الإسلام، وهو قيام بعض الأزواج بضرب زوجاتهم ، لاتصاله بحياة الناس اليومية ووقوع بعض المخالفات بشأنه وإثارة بعض الشبهات حوله من قبل أعداء الإسلام وتأثر بعض المسلمين به.

وقد بيّنت في هذا البحث ما يتصل بالضرب من مسائل ، من حكمه الشرعي وصفته وأسبابه وغير ذلك، وقمت ببحثها وترجيح ما يعضده الدليل الصحيح ، كما قمت بالرد على بعض الشبهات التي أثيرت .

وقد أظهر البحث :

١ - أن الحكمة من تأديب الرجل زوجته بالضرب مرتبطة بمقاصد الشريعة التي تهدف إلى الحفاظ على الرابطة الزوجية وعلى كيان الأسرة ، وتكريم المرأة من أن تنكشف أسرارها مع زوجها .

٢ - أن ضرب الرجل زوجته وإن كان مباحا إلا أن تركه أولى.

٣- أن قصد الرجل من ضرب زوجته هو التأديب والإصلاح لا الإتلاف والتعذيب ، ويكون بعد استنفاد وسيلتي الوعظ و الهجر في المضجع .

٤- أن صفة الضرب المشروع تجعله أقرب إلى التأديب المعنوي منه إلى الحسي.

٥ - أن ضرب الرجل زوجته أمر لا يرفضه العقل ولا الفطرة، وهو يحتاج إليه عند الضرورة.

٦- أن تحامل البعض على تشريع الإسلام للضرب ليس في محله ، إذ إن ضرب الرجل زوجته ليس قاصرا على المسلمين بل هو أمر شائع في الغرب نفسه ، حيث يضرب كثير من الأزواج زوجاتهم المثقفات المتبرجات ولم نسمع تجريحا على ذلك من أحد ، مما يدل على أن غرض هؤلاء تشويه صورة الإسلام في نفوس أبنائه ونفوس غير المسلمين أيضا.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين و بعد:

فإن الزواج نعمة من أجلّ النعم التي أنعم الله بها على عباده ، أمر به بقوله: ﴿ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾ (النساء، آية٣) وحث عليه رسوله الكريم فقال (يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ...) [١ ، جـ٧ ، ص٣ ؛ ٢ ، جـ ٩، ص٥٢٤] وما ذلك إلا بهدف تنظيم علاقة الرجل بالمرأة لتكون في أجمل صورة وأبهى منظر بغية تحقيق أهداف سامية معروفة.

وحتى تتحقق تلك الأهداف ، فقد أحاط الشارع الحكيم الرابطة الزوجية المقدسة، بمجموعة من الأحكام التي تكفل لها الاستقرار والثبات ، ولتكون بمثابة سياج منيع يحافظ عليها ويعصمها من التفكك والزلل عند حدوث أي اختلاف بين الزوجين ، فكانت تلك الحقوق والواجبات المتبادلة لترسيم واقع الحياة الإنسانية السليمة بين الزوجين .

ولا شك أن الخلاف بين الزوجين أمر تقتضيه الطبيعة البشرية والذي له أثره على العلاقة بينهما، وقد جعل الشارع القوامة للرجل على المرأة فأوكل إليه مهمة إدارة الأسرة ومعالجة المشكلات التي قد تطرأ ؛ لأنه أقدر من المرأة على ذلك لاعتبارات كثيرة.

ومن الحقوق التي أعطاها الشارع للزوج أنه إذا ما لمس من زوجته نشوزا، أي عصيانا لأمره وترفعا عليه، بما لا تستقيم معه الحياة الزوجية فإنه من منطلق قوله تعالى:

﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ ﴾ (النساء، آية٣٤) فقد شرع للرجل حق تأديب زوجته تدريجيا - عند نشوزها - فيبدأ معها بالوعظ، أي بالنصح والإرشاد، ثم بالهجر، أي يوليها ظهره ولا يجامعها، ثم بالضرب غير المبّرح، كوسيلة أخيرة عند فشل الوسيلتين السابقتين في إصلاحها، وإن كان تركه شرعا أولى، وسيأتي. والوسيلة الأخيرة " الضرب " هي محل بحثي هنا.

ولما كنا نسمع بين الحين والآخر عن بعض الرجال الذين يقومون بضرب أزواجهم، كما نقرأ و نسمع عن بعض المتربصين بالإسلام الحاقدين عليه الذين يستغلون مثل تلك الحوادث الفردية ليثيروا في الناس العداء نحو هذا الأمر و بالتالي نحو الحكم الشرعي الذي أوجبه بشبهات يثيرونها من هنا وهناك، ولما كان البعض من المسلمين خاصة والناس عامة قد تأثر بهؤلاء المغرضين، فقد أردت أن أكتب عن حقيقة هذا الحكم لأبين لمن خفي عليهم هذا الأمر من الناس حقيقته كما وردت في الكتاب والسنة، ولأرد على من أثار تلك الشبهات حوله، لعلي أساعد قدر ما أستطيع في إبراز هذا الحكم الشرعي وتوضيحه للناس ليبقى غضا كما جاء.

وقد أسميت - بحثي هذا -" **حكم تأديب الزوجة بالضرب في الفقه الإسلامي المقارن** ".

ووسائل التأديب على النشوز - كما هو معروف - ثلاث، وحصرا للموضوع فقد قصرت بحثي على الوسيلة الثالثة وهي الضرب، وللضرب أسبابه: فمنه ما يتعلق بترك حق من حقوق الزوج كتمنعها عن الجماع، ومنها ما يتعلق بترك حق من حقوق الله كترك فريضة الصلاة، ومنها ما يتعلق بحق من حقوق العباد كأكلها أموال الغير بالباطل، وقد بحثت ما يتعلق بالأمر الأول من الحقوق؛ لأنه محل اتفاق بين الفقهاء بخلاف الحقوق الأخرى.

وقد استخدمت في بحثي أسلوب الاستقراء والتحليل فتتبعت مسائله وأبرزتها وأجريت مناقشات فقهية حولها و بيّنت الراجح منها حسب قواعد أهل العلم في ذلك.

وأما مصادري في البحث فقد رجعت إلى كتب المذاهب الفقهية وبخاصة الأربعة المشهورة منها، وإلى الكتب الفقهية الحديثة المتعلقة بالموضوع ، كما اعتمدت على كتب التفسير والمعاجم اللغوية .

وأما خطتي في البحث فقد كانت على النحو الآتي :

المبحث الأول : التعريف بالضرب والألفاظ ذات الصلة .

المبحث الثاني: حكم ضرب الرجل زوجته ودليله .

المبحث الثالث : ولاية التأديب بالضرب وأسبابه .

المبحث الرابع : صفة الضرب المشروع وأثره ومرتبته في عقوبة النشوز.

المبحث الخامس : الشبهات حول مدى مشروعية ضرب الزوجة .

والله أسأل أن يجعل عملي خالصا لوجهه الكريم ، إنه سميع مجيب .

المبحث الأول

التعريف بالضرب والألفاظ ذات الصلة

وفيه مطلبان:

المطلب الأول : التعريف بالضرب لغة واصطلاحا

أولا : الضرب لغة : مصدر ضرب يضرب ضربانا . وله معان متعددة، منها .:

- التحرك – فيقال : ضرب القلب ؛ إذا نبض [٣ ،ص١٣٨ ، باب الباء فصل الضاد، مادة ضرب ؛ ٤ ، ص ٣٧٨، مادة ضرب ؛ ٥ ، جـ١ ، ص ٥٣٨ ، مادة ضرب ؛

٦ ، جـ٢ ، ص٤٩٠ ، مادة ضرب ؛ ٧ ، جـ٣ ، ص ٣٩٧ ، حرف الضاد ؛ ٨ ، ص٢٢١ ، حرف الضاد ؛ ٩ ، جـ٣ ، ص ٤٦٥] وتحرك .

- الابتغاء في طلب الأرض - فيقال : ضرب في الأرض ؛ إذا سعى وأسرع في طلب الرزق .

- القبض والإمساك - فيقال : ضرب فلان على يد فلان ؛ إذا أمسك وقبض.

- الحجر والمنع من التصرف - فيقال : ضرب القاضي على يد فلان ؛ إذا حجر عليه ومنعه من التصرف .

- الوقوع على الشيء - فيقال : ضرب فلانا بالشيء ، إذا أوقعه عليه ، فالضرب إيقاع شيء على شيء [١٠ ، ص٢٩٤ ، كتاب الضاد] ، ومنه قوله تعالى في حق قصة سيدنا أيوب عليه السلام ﴿ وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَٱضْرِب بِّهِۦ وَلَا تَحْنَثْ ﴾ (ص ، آية٤٤).

- إصابة الشيء وصدمه - فيقال : ضرب الشيء ضربا وتضرابا : أصابه وصدمه.

وهكذا فإن للفظ ضرب المثل في الضاد والراء والباء أصلاً واحداً ، ثم يستعار ويحمل عليه [٧ ، جـ٣ ، ص ٣٩٧ ، حرف الضاد] ؛ ولذا كان لها معان متعددة يبينها سياق الكلام الذي جاءت فيه.

ثانيا : الضرب اصطلاحا : إنه على ما تيسر لي مطالعته من مصنفات الفقهاء فلم أعثر عندهم على تعريف خاص بالضرب ، و لعل ذلك راجع إلى كون مفهوم الضرب عند هؤلاء الأفذاذ جليّا واضحا لا يحتاج إلى تعريف .

وعليه فإن الباحث يرى أن الضرب اصطلاحا هو : إصابة الغير بوسيلة من وسائله المعروفة كاليد والقدم والعصا ونحو ذلك.

فهو إذن إصابة الغير وصدمه ، وبذلك لا يخرج عن المعنى اللغوي من إيقاع شيء على شيء كما ذكره الأصفهاني.

وإيقاع الضرب بالغير يتفاوت بتفاوت موقعه، فقد يكون شديدا بحيث يترك أثرا مباشرا في جسم المضروب ، وقد يكون خفيفا لا يترك أثرا ماديا مباشرا في جسم المضروب بل يترك أثرا معنويا.

والضابط في ذلك أن الضارب قد استخدم وسيلة تعتبر في عرف الناس مؤذية للغير ولو معنويا.فمن ضرب آخر بالعصا على رأسه فشجّه فإنه يكون ضربا مؤذيا من النوع الشديد `الذي يترك أثرا ملموسا، في جسم المضروب ويترتب عليه عقوبة.

ومن ضرب زوجته بالسواك ونحوه لتأديبها وإصلاحها فإنه يسمى ضربا وإن لم يلحق بها أذى ماديا ملموسا، ولكنه حقق بالنسبة لها أذى معنويا، ولا يترتب عليه أية عقوبة ، وهذه هي حقيقة الضرب للزوجة وهدف بيانه في هذا البحث.

المطلب الثاني : الألفاظ ذات الصلة

يتصل بالضرب ألفاظ ذات صلة أهمها : التأديب والتعزير، وسأتحدث عنهما في الفرعين التاليين :

الفرع الأول : التأديب وعلاقته بالضرب

أولا: التعريف بالتأديب لغة : التأديب لغة: مصدر أدّب يؤدب تأديبا : التهذيب، أي هذبه ورباه على محاسن الأخلاق [١١ ، ص٢٠ ، مادة أدّب ؛ ٨ ، ص١٧، حرف الهمزة، مادة أدب]، ويأتي بمعنى: الضرب والوعيد والتعنيف [٨ ، ص١٧ ، مادة أدب] ويأتي بمعنى : علّمه الأدب وعاقبه على إساءته وراضه على محاسن الأخلاق والعادات ودعاه إلى المحامد [٥ ، جـ١ ، ص٩]، وسمي الأدب أدبا ؛ لأنه يؤدِّب الناس ويوجههم إلى المحامد ، وينهاهم عن المقابح [١٢ ، جـ١ ، ص ٢٠٦ ، باب الباء فصل الهمزة، مادة أدب].

ثانيا: التأديب اصطلاحا : هو نوع مخفف من اللوم أو العقوبة يراد به الإصلاح. [١١ ، ص٢٠ ، مادة أدب] فهو بذلك إجراء تأديبي يهدف إلى الإصلاح والتهذيب وضبط السلوك، وإن استخدم فيه الضرب .

وتثبت ولاية التأديب للإمام ونوابه للمخالفين بما لهم من ولاية عامة ، وللولي ولاية خاصة كالأب والجد ، وللمعلم على التلميذ بإذن الولي ، وكذا تثبت للزوج على زوجته فيما يتصل بالحقوق الزوجية [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤ ؛ ١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٢ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص ٢٥٥ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧] عملا بقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء ، آية٣٤) [١٨ ، القسم الثاني، ص ٩٥][1]

وعلاقته بالضرب أن التأديب فيه معنى الضرب ، وقد تستخدم فيه إحدى وسائله المشروعة لتحقيق أهدافه من الإصلاح إذا ما استخدم وفق ضوابطه وقيوده- كما سيأتي -.

الفرع الثاني : التعزير وعلاقته بالضرب

أولا : التعريف بالتعزير لغة : مصدر عزر ، وهو مفرد جمعه تعازير، ويطلق على:

- النصرة مع التعظيم ، ومنه قوله تعالى: ﴿وَتُعَزِّرُوهُ﴾ (الفتح ، آية٩) .
- الرد والمنع ، فيقال: عزره ؛ إذا أدبه .

---

[1] و الآية تخاطب الأزواج من أنهم إذا خافوا نشوز زوجاتهم بظهور الترفع و التعالي و التكبر منهن فإن عليهم أن يسلكوا معهن سبل الإصلاح بوعظهن أولا عن طريق النصح و الإرشاد لترك النشوز، فإن لم ينجح الوعظ و التذكير فاهجروهن في الفراش فلا تكلمونهن و لا تقربوهن ، قال ابن عباس: الهجر: ألا يجامعها وأن يضاجعها على فراشها ويوليها ظهره ، فإن لم يرتدعن فاضربوهن ضربا غير مبرح .

- الضرب دون الحد ، ومنه قوله عليه السلام (لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله) [١ ، جـ ٨ ، ص ٢١٥ ؛ ٢ ، جـ١١ ، ص ٣٦١] .

وعليه ، فللتعزير معان متعددة تدور حول التعظيم و التفخيم و التأديب والتهذيب والإجلال والردع و المنع و الضرب دون الحد . [٥ ، جـ٢ ، ص ٦٠٤ ، مادة عزر ؛ ٤ ، مادة عزر ؛ ١٠ ، ص٣٣٣ ، كتاب العين] .

ثانيا : التعزير شرعا : تأديب على ذنب لا حد فيه و لا كفارة [١٣ ، جـ٧ ، ص ٦٣ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص ٢٨٨ ؛ ٢٠ ، جـ٤ ، ص ٢٠٥ ؛ ٢١ ، جـ٦ ، ص ١٢١] كسرقة ما دون النصاب و شهادة الزور و الضرب بغير حق و كذا العقوبة على نشوز الزوجة.

وعلى ذلك ، فإن التعزير يكون على كل معصية ليس فيها شيء مقدر من العقوبة ، ويترك أمر تقديرها للقاضي ؛ ولذا فهي تتفاوت في وقوعها من عاص لآخر تبعا للمعصية وحال فاعلها . فهناك من العقوبات التعزيرية ما يبدأ بالنصح وينتهي بالجلد أو الحبس وقد تصل للقتل في الجرائم الخطيرة [١٣ ، جـ٧ ، ص٦٤ ؛ ٢٢ ، جـ٥ ، ص ص ١١٢ ، ١١٩ ؛ ٢٠ ، جـ٤ ، ص٢٠٥ ؛ ٢١ ، جـ٦ ، ص١٢٤ ؛ ٢٣ ، جـ١ ، ص ١٢٧].

والغرض من التعزير هو الزجر والتهذيب والتأديب للعاصين وليس الإتلاف والتعذيب ؛ لأن الواجب - بالتعزير - أدب ، والأدب لا يكون بالإتلاف ؛ ولذا كان فعله مقيدا بشرط السلامة [١٣ ، جـ٧ ، ص٦٤ ١ ، جـ٦ ، ص١٢٤ ؛ ٢٤ ، جـ ١٢ ، ص٢٥٦] ، وذلك كضرب الصبي على ترك الصلاة إذا بلغ عشرا فإنه يكون بطريق التأديب والتهذيب لا بطريق العقوبة ؛ لأنها تستدعي الجناية [١٣ ، جـ٧ ، ص٦٤].

ومن العقوبات التعزيرية المفروضة شرعا العقوبة على نشوز الزوجة عملا بقوله تعالى : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نشوزهُنَّ ﴿٣٤﴾﴾ (النساء ، آية٣٤) ، باعتبار أن مخالفة الزوجة أمر زوجها معصية تستوجب عقابا ، وهو تعزيرها بقصد تأديبها وتهذيبها ،

ويكون من زوجها بالوعظ ثم الهجر في المضجع ثم الضرب بضوابطه الشرعية[٢٢ ، جـ٥ ، ص ص ١١٢ ، ١١٩] .

ووجه علاقته مع الضرب ، أن الضرب إحدى وسائله المشروعة لتأديب الزوجة وحملها على ترك النشوز وعدم العودة إليه ، تماما كتعزير الجاني في سرقة ما دون النصاب تأديبا ومنعا له من العودة إلى ذات المعصية .

المبحث الثاني :حكم ضرب الرجل زوجته ودليله

يظهر لنا حكم ضرب الرجل زوجته من خلال المطالب الثلاثة الآتية :

المطلب الأول : مشروعية الضرب ودليله

لا خلاف بين الفقهاء في مشروعية ضرب الرجل زوجته وأنه مباح له ، ودليل ذلك الكتاب والسنة .

أما الكتاب : فقوله تعالى: ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّ ۝﴾ (النساء، آية٣٤).

وجه الدلالة : دلت الآية بمنطوقها على جواز ضرب الرجل زوجته حال نشوزها بعد استنفاد وسيلتي الوعظ والهجر في المضجع .

وأما من السنة :

١ - فلخبر جابر بن عبد الله عن النبي ﷺ أنه خطب بعرفات في بطن الوادي فقال (... فاتقوا الله في النساء ، فإنكم أخذتموهن بأمان الله ، واستحللتم فروجهن بكلمة الله ، ولكم عليهن أن لا يوطئن فرشكم أحدا تكرهونه ، فإن فعلن فاضربوهن ضربا غير مبرح ، ولهن عليكم رزقهن وكسوتهن بالمعروف) [٢ ، جـ٨ ، ص ص٣٣٩ ، ٣٤٠ ؛ ٢٥ ، جـ٢ ، ص ٤٠٩][٢]

---

٢ وفي *سنن ابن ماجة* عن عمرو بن الأحوص عن أبيه أنه شهد حجة الوداع مع النبي صلى الله عليه وسلم فحمد الله وأثنى عليه وذكر ووعظ ثم قال "استوصوا بالنساء خيرا فإنهن عوان ليس تملكون =

وجه الدلالة : دل الحديث على مشروعية ضرب الرجل زوجته ضربا غير مبرح إن خالفته في أمر مشروع .

٢ - و لخبر إياس بن عبد الله بن أبي ذباب قال، قال رسول ﷺ (لا تضربوا إماء الله فجاء عمر إلى رسول الله فقال : ذئرن النساء على أزواجهن فرخص في ضربهن فأطاف بآل رسول الله نساء كثير يشكون أزواجهن ، فقال النبي : لقد طاف بآل محمد نساء كثير يشكون أزواجهن ليس أولئك بخياركم) [٢٦ ، جـ٢ ، ص ٢٤٥ ؛ ٢٧ ، جـ٢ ، ص ١٩١ ، وقال: صحيح الإسناد] .

وجه الدلالة : أن ضرب النساء جائز و لكن تركه أولى ؛ لأن من ترك الضرب هو من الأخيار الذين مدحهم رسول الله ﷺ .

المطلب الثاني : سبب نزول آية الضرب

قال تعالى : ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْۚ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِى تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِى ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّۖ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا ﴿٣٤﴾ ﴾ (النساء، آية ٣٤) .

= منهن شيئا غير ذلك إلا أن يأتين بفاحشة مبينة ، فإن فعلن فاهجروهن في المضاجع واضربوهن ضربا غير مبرح ، فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا . إن لكم من نسائكم حقا ولنسائكم عليكم حقا ، فأما حقكم على نسائكم فلا يوطئن فرشكم من تكرهون و لا يأذن في بيوتكم لمن تكرهون، ألا وحقهن عليكم أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن " [حديث رقم ١٨٥١] .

ورد في سبب نزول هذه الآية روايات كثيرة [٢٨ ، جـ٣، ص٢٤٨ ؛ ٢٩، جـ٥ ، ص ١٧٤][٣]، منها :

• أنها نزلت في سعد بن الربيع حيث نشزت عليه امراته حبيبة بنت زيد أخت خارجة بن أبي زهير ، فلطمها،[٤] فقال أبوها : يا رسول الله أفرشته كريمتي فلطمها ، فقال عليه السلام : " لتقتص من زوجها " فانصرفت مع أبيها لتقتص منه ، فقال عليه السلام :"ارجعوا ، هذا جبريل أتاني : فأنزل الله هذه الآية ، فقال عليه السلام "أردنا أمرا وأراد الله غيره "[٢٩ ، جـ٥ ، ص١٧٤ ؛ ٣٠ ، ص ١٥١ ؛ ٣١ ، ص ٧٢]

• أنها نزلت في رجل لطم امرأته كما أخرج ابن جرير الطبري قال: حدثنا الحسن أنّ رجلا لطم امرأته ، فأتت النبي صلى الله عليه وسلم ، فأراد أن يقصها منه ، فأنزل الله ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ ﴾ (النساء، ٣٤) فدعاه النبي صلى الله عليه وسلم ،فتلاها عليه وقال :أردت أمرا وأراد الله غيره [٣٣ ، جـ٤ ، ص٥٨]

قلت : الحديث مرسل، وهو صحيح الإسناد رجاله ثقات رجال الصحيح ، ومرسلات الحسن إذا رواها عنه الثقات صحاح كما قال علي بن المديني [٣٢، جـ٢، ص٢٣٢]

وجاءت الرواية مرسلة من طرق عن جرير بن حازم [٣٣ ، جـ٤ ، ص٥٨ ؛ ٥١، جـ ٥ ، ص٤١٠] وقتادة [٥١ ، جـ٥ ، ص ٤١٠] والأشعث [٥٢، ص٢٢١] عن الحسن نحوه ومن طريق قتادة وابن جريج نحوه مرسلا [٣٣ ، جـ٤ ، ص٥٨]

---

٣ قيل إنها نزلت في جميلة بنت أبيّ في زوجها ثابت بن قيس بن شماس كما روى ذلك أبو روق ، وقيل إنها نزلت في عميرة بنت محمد بن مسلمة وفي زوجها سعد بن الربيع كما رواه الكلبي .

٤ أي :ضربها على وجهها .

و الرجل المذكور في الحديث : سعد بن الربيع ، والمرأة المذكورة حبيبة بنت زيد أخت خارجة بن زيد ، قاله مقاتل و حكى ذلك عنه الثعالبي [٥٣ ، جـ٢ ، ص٧٥٣] .

وعليه ، فهذه الروايات على تعددها ، نزلت لبيان مشروعية حق الرجل في ضرب زوجته عند توافر أسبابه ، وأنه من باب القوامة بهدف معالجة نشوزها وتحقيق الاستقرار العائلي بينهما ، وأنه لا قصاص عليه في هذه الحالة .

المطلب الثالث : ترك الضرب أولى من تحقيقه

تحدث الفقهاء حول هذا الموضوع وأسهبوا فيه ، ويمكن إظهار موقفهم في هذه المسألة من خلال الفرعين التاليين :

الفرع الأول : ترك الضرب أولى من تحقيقه

اتفق الفقهاء على مشروعية ضرب الرجل زوجته وأنه أمر مباح له للآية ، كما اتفقوا على أن تركه أولى من تحقيقه بدليل المنقول والمعقول [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٥ ، جـ٢ ، ص ص٢٦٢ -٢٦٣ ؛ ٣٥ ، ص٢٣٦ ؛ ٣٦ ، جـ٥ ، ص١٦٣ ؛ ٣٧ ، جـ٣ ، ص٢٦٠ ؛ ١٩ ، جـ٢ ، ص٦٢ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص ص٤٦ - ٤٧ ؛ ٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ٣٨ ، جـ٢ ، ص٩٩ ؛ ٣٩ ، جـ ٥ ، ص ٩١].

▪ *أما من المنقول*

١ - فلخبر عائشة ﵂ " ما ضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم شيئا قط بيده ولا امرأة ولا خادما إلا أن يجاهد في سبيل الله ، وما نيل منه شيء قط فينتقم من صاحبه إلا أن ينتهك شيء من محارم الله فينتقم لله عز وجل " .[٢ ، جـ١٥ ، ص٤٧٧] .

وجه الدلالة : نفى الحديث أن يكون رسول الله صلى الله عليه وسلم قد ضرب أحدا حتى النساء ، وأن الضرب إذا وقع منه فإنه يكون انتقاما لانتهاك حرمات الله . أي

أن الضرب منه صلى الله عليه وسلم كان لسبب يقتضيه، وإلا فالعفو عن الضرب أولى، وقد حمل الفقهاء الحديث على ذلك.

٢ - وخبر إياس بن عبد الله بن ذباب قال، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا تضربوا إماء الله. فجاء عمر إلى رسول الله فقال: ذئرن النساء على أزواجهن فرخص في ضربهن فأطاف بآل رسول الله نساء كثير يشكون أزواجهن، فقال النبي: لقد طاف بآل محمد نساء كثير يشكون أزواجهن ليس أولئك بخياركم)[٢٦، جـ٢، ص ٢٤٥؛ ٤٠، جـ٣، ص١٣٠].[٥]

وخبر أم كلثوم بنت الصديق ﷺ عنهما قالت: "كان الرجال نهوا عن ضرب النساء ثم شكوهن إلى رسول الله فخلى بينهم وبين ضربهن..... ثم قال: ولن يضرب خياركم "[٢٧، جـ٢، ص١٩١، وقال: صحيح الإسناد].

وجه الدلالة من الحديثين: أن الذين يضربون أزواجهم ليسوا خيرا ممن لم يضربوا، فدل ذلك على أن الأولى ترك الضرب [٣٨، جـ٢، ص ٩٩].

٤ - ولخبر عبد الله بن زمعة "لا يجلد أحدكم امرأته جلد العبد ثم يجامعها في آخر اليوم"[١، جـ٧، ص ٤٢][٦]

---

٥ وجاء في شرح *عون المعبود* في أحاديث ضرب النبي ومدى موافقتها للكتاب ما نصه "في شرح السنة: فيه من الفقه أن ضرب النساء في منع حقوق النكاح إلا أنه يضرب ضربا غير مبرح، ووجه ترتيب السنة على الكتاب في الضرب يحتمل أنه نهي النبي عن ضربهن قبل نزول الآية ثم لما ذئرن النساء أذن في ضربهن ونزل القرآن موافقا لها، ثم لما بالغوا في الضرب أخبر صلى الله عليه وسلم أن الضرب وإن كان مباحا على شكاسة أخلاقهن فالتحمل والصبر على سوء أخلاقهن وترك الضرب أفضل وأجمل"

٦ جاء في *تفسير المنار* تعليقا على هذا الحديث ما نصه: "أن الحديث يذكر الرجل إذا كان يعلم من نفسه أنه لا بد له من ذلك الاجتماع و الاتصال الخاص بامرأته وهو أقوى وأحكم اجتماع =

وجه الدلالة : في الحديث تنفير من الضرب واستبعاد وقوعه من العاقل إذ كيف يضربها ثم يجامعها في يومه أو ليلته؟ و في ذلك دلالة على أن الأولى ترك الضرب للنساء [٤٠ ، جـ١٦ ، ص٤٥٠ ؛ ٤٢ ، جـ٥ ، ص٧٥].

- *أما من المعقول* فبوجوه ، منها :

أولا : استمرارا لبقاء المودة بين الزوجين [٢١ ، جـ٥ ، ص ٢١٠]، إذ قد يترتب على الضرب من الجفاء بين الزوجين ما يؤثر على علاقتهما ؛ ولذا كان في تركه حفاظ على بقاء المودة واستمرار الحياة الزوجية بينهما.

ثانيا : إن ضرب الرجل زوجته لتأديبها يحقق مصلحة لنفسه فأولى له العفو بدلا من الضرب ، بخلاف ما إذا كان يؤدب ولده فإنه مصلحة لولده فلا يعفو .

الفرع الثاني : النشوز الموجب للضرب

المقصود بذلك كون الضرب يقع لأول نشوز من المرأة أم بتكراره وإصرارها عليه ؟ اختلف الفقهاء في ذلك – على قولين :[٧]

= يكون بين اثنين من البشر يتحد أحدهما بالآخر اتحادا تاما فيشعر كل منهما بأن صلته بالآخر أقوى من صلة بعض أعضائه ببعض إذا كان لابد له من هذه الصلة والوحدة التي تقتضيها الفطرة، فكيف يليق به أن يجعل امرأته، وهي كنفسه ، مهينة كمهانة عبده، بحيث يضربها بسوطه أو يده؟حقا إن الرجل الحيي الكريم ليتجافى به طبعه عن مثل هذا الجفاء ، و يأبى عليه أن يطلب منتهى الاتحاد بمن أنزلها منزلة الإماء ، فالحديث أبلغ ما يمكن أن يقال في تشنيع ضرب النساء" .

٧ الكلام في هذا الفرع عن كون التكرار شرطا في وقوع الضرب أم لا ، وإن ذكر فيه الترتيب على إيقاع العقوبة على النشوز ، فذلك لارتباطهما معا .

القول الأول : له أن يضربها لأول نشوز وهو مخير في إيقاع إحدى العقوبات لا على الترتيب، وإليه ذهب الشافعية في قول [٤٣، جـ٢ ، ص١٤٤ ؛ ٤١، جـ١٦ ، ص٤٤٨][٨] وأحمد في رواية [١٧ ، جـ٧ ، ص ٤٦].

القول الثاني : ليس له أن يضربها إلا إذا تكرر نشوزها وأصرت عليه ؛ لأن إيقاع العقوبة على الزوجة في الآية مرتب، وإليه ذهب جمهور الفقهاء الحنفية[١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤] والمالكية [٤٤ ، جـ٢ ، ص٣٤٣؛ ٤٥ ، جـ٥ ، ص٥١١] والشافعية في الأظهر [٣ ، جـ٢ ، ص١٤٤ ؛ ٣٦، جـ٥ ، ص١٦٢ ؛ ٣٧ ، جـ٣ ، ص ص٢٥٩ - ٢٦٠] والحنابلة في رواية (كما هو ظاهر كلام الخرقي) [١٧ ، جـ٧ ، ص ٤٦ ؛ ٢١ ، جـ ٥، ص ٢٠٩] .

سبب الخلاف : يعود سبب الخلاف بين الفقهاء إلى فهم كل منهم لآية النشوز في كون العقوبات فيها من الوعظ أو الهجر أو الضرب على سبيل الترتيب أم لا ؟.

- فمن قال إنها ليست على سبيل الترتيب أخذ بظاهر الآية ، وتقديرها: واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن فإن نشزن اهجروهن في المضاجع واضربوهن، والخوف هنا بمعنى العلم [٤٣، جـ٢ ، ص ١٤٤] كقوله تعالى : ﴿ فَمَنْ خَافَ مِن مُّوصٍ جَنَفًا أَوْ إِثْمًا ﴿١٨٢﴾ ﴾ (البقرة ، آية١٨٢)، فما دام أن الزوجة أظهرت النشوز وتمنعت عن الزوج فله أن يضربها كما لو أصرت ، - وإليه ذهب أصحاب القول الأول - .

- ومن قال إنها على سبيل الترتيب أخذ بظاهر الآية أيضا، و قال: إنه لا يضربها إلا إذا تكرر منها ذلك - وهم أصحاب القول الثاني - ، وقالوا بأن في الآية إضمارا

---

٨ وجاء في *الإقناع* ما نصه : " وظاهر كلام المصنف أن لا يضرب إلا إذا تكرر منها النشوز، وهو ما رجحه جمهور العراقيين ورجحه الرافعي ، والذي صححه النووي جواز الضرب وإن لم يتكرر النشوز لظاهر الآية" .

تقديره : واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن فإن نشزهن فاهجروهن في المضاجع ، فإن أصررن فاضربوهن قياسا على قوله تعالى في آية المحاربة : ﴿ إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴾ (المائدة، الآية٣٣) حيث راعى تشديد العقوبة على نوع الفعل .

الأدلة : استدل أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالكتاب والمعقول .

- أما الكتاب ، فقوله تعالى: : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤) .

وجه الدلالة : ١ - أن ظاهر الآية يدل على جواز الضرب ؛ لأنها أظهرت النشوز وعصت أمر زوجها فله ضربها كما لو أصرت -كما تقدم في سبب الخلاف -.

٢ - يدل ظاهر الآية على أن للزوج أن يعظ ويهجر في المضجع ويضرب التي يخاف نشوزها ويجمع بينها و يبدأ بما شاء ؛ لأن الواو لا ترتب [٢٨ ، جـ٣ ، ص٢٥٢] .

- أما دليل المعقول : فلأن عقوبات المعاصي لا تختلف بالتكرار وعدمه كالحدود ، فتكرارها لا يلزم لوقوع عقوبة الضرب.[١٧ ، جـ٧ ، ص٤٦]

واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بالكتاب والمعقول :

- أما الكتاب، فقوله تعالى: : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ (النساء، آية٣٤) .

وجه الدلالة : أن الله تعالى شرع عقوبات النشوز لتقع على سبيل الترتيب تحقيقا لغاية العقوبة من الزجر والردع والذي لا يكون إلا شيئا فشيئا .وليس أدل على ذلك من :

١ - أن في الآية إضمارا تقديره : اللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن، فإن نشزن فاهجروهن في المضاجع ، فإن أصررن فاضربوهن .

٢ - أن الله سبحانه جعل عقوبة المحارب تشديدا وتخفيفا تبعا لفعله كما في قوله تعالى: : ﴿ إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ﴾ (المائدة، آية ٣٣) .

٣ - أن المراد بالواو في الآية الجمع على سبيل الترتيب وليس الجمع المطلق [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤]

وأما من المعقول فبوجوه، منها :

١ - أن المقصود من العقوبة زجرها عن المعصية في المستقبل ، وطريقه يكون بالبدء بالأسهل فالأسهل، تماما كمن دخل بيته رجل فأراد إخراجه فإنه يبدأ معه بالأسلوب الأسهل فالأسهل [١٧ ، جـ ٧ ، ص٤٦ ؛ ٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠] .

٢ - ولأن طبائع النساء تختلف باختلاف البيئة وتنوع التربية، والذنوب منها الصغير ومنها الكبير، ولذا فقد شرع الله سبحانه من أساليب التهذيب ووسائل التأديب ثلاثا ليختار الزوج منها ما يلائم الذنب وحال الزوجة. وقد جعل الله الضرب آخر الوسائل التأديبية إشارة إلى أنه لا يلجأ إليه إلا عند الضرورة [٥٠ ، جـ١ ، ص٥٣٦ ؛ ٤٢، جـ ٥ ، ص٧٢؛ ٤٧، جـ ١ ، ص٢٧٦].

المناقشة والترجيح : وبعد النظر في أدلة الفريقين يلاحظ ما يلي :

- بالنسبة للفريق الأول : فقد اعترض على دليلهم من الكتاب بوجوه ، منها :

١ - أن ظاهر آية النشوز " وإن كان بحرف الواو الموضوعة للجمع المطلق، لكن المراد من الجمع على سبيل الترتيب والواو تحتمل ذلك " [١٣ ، جـ ٢ ، ص٣٣٤] .

٢ - أن الضرب لا يكون إلا بعد القيام بوعظها وهجرها في المضجع أولا ، فإن استمرت على نشوزها يكون له ضربها تأديبا لها، ويدل على ذلك الإضمار في الآية وهو

إصرارها على النشوز - كما تقدم في سبب الخلاف - ، وعليه فلا يكون الضرب إلا بعد تكرار النشوز وإصرارها عليه [١٧ ، جـ٧ ، ص٤٦] .

٣ - أن الزوج لو عكس الترتيب لاستغنى بالأشد عن الأضعف، وهذا يتنافى مع الغاية من مشروعية الضرب وهي التأديب والإصلاح.[٤٦ ، جـ٥ ، ص٢٥].

واعترض على دليلهم من المعقول بأنه : يخالف غاية العقوبة وهي الزجر عن المعصية في المستقبل، إذ الأصل في العقوبة أن تزجر صاحبها عن تكرار الفعل في المستقبل وهذا لا يكون إلا بالتدرج معه في العقوبة شيئا فشيئا استجابة لتفاوت طبائع البشر في تقبلها ، فإذا عادت الزوجة عن نشوزها بالوعظ فلماذا يضربها. كما أن قياس عقوبات النشوز على الحدود قياس مع الفارق، إذ الأولى حق العبد فله أن يتسامح به ، والثانية حق الله فلا يجوز التسامح به.

- وأما بالنسبة للفريق الثاني : فأرى -والله أعلم- قوة حجتهم و سلامة دليلهم من الكتاب والمعقول من المعارض وتأييد علماء التفسير إلى ما ذهبوا إليه ؛ ولذا فإنني أميل إلى رجحان قولهم ،من أنه ليس للزوج ضرب زوجته لمرة واحدة بل إذا تكرر نشوزها ، وأن الضرب في المرتبة الأخيرة من العقوبات على النشوز بعد استيفاء وسيلتي الوعظ والهجر في المضجع، فترتيب العقوبات في الآية ظاهر ؛ لأن الغرض منها التأديب والزجر، فإذا تحقق ذلك بأقل وسيلة ترك ما بعدها، ولأن الناس متفاوتون في تحصيل العقاب، فمنهم من تكفيه الإشارة لردعه، ومنهم الكلمة، ومنهم لا يكفيه إلا الضرب، وكذا حال النساء، فإذا أدرك الرجل من زوجته ذلك فله تأديبها بالضرب، وإن كان تركه أفضل ،حرصا على دوام العشرة بينهما، وطمعا في الأجر والثواب بالتحمل والصبر على سوء أخلاقهن.

المبحث الثالث

ولاية التأديب بالضرب وأسبابه

وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : ولاية التأديب بالضرب

ذهب جمهور الفقهاء [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٥ ، جـ ٥ ، ص٢٦٢ ؛ ٤٤ ، جـ ٤ ، ص٣٥٤ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١ ؛ ١٦ ، جـ ٤ ، ص٢٥٥ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧ ؛ ٢١ ، جـ ٥ ، ص٢٠٩] إلى أن للزوج وحده حق تأديب زوجته بالضرب إذا ما ظهر منها نشوز بقول أو فعل تحقيقا لمبدأ القوامة عليها وعملا بقوله تعالى: : ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ ﴾ (النساء، آية٣٤) . فالخطاب في الآية للأزواج دون غيرهم في جواز تأديب زوجاتهن إذا ما ظهر منهن نشوز ، وعلى ذلك لا يجوز للزوج أن يرفع أمر تأديب زوجته للقاضي ؛ لأن في ذلك مشقة وعارا وتنكيدا للاستمتاع فيما بعد وتوحيشا للقلوب [١٦ ، جـ٢ ، ص٢٥٤ ؛ ٤٨ ، جـ٧ ، ص ٣٧٠] وأدعى إلى التسريع في الفرقة بين الزوجين ، فالمرأة حين ترى أن خلافها مع زوجها قد فضح أمره وأصبح بعلم الجميع ، وأن زوجها قد هان عليه ما بينهما من عشرة وألفة فإنها تحمل في نفسها عليه ويغلق ما بينهما من حب ، فلا تستطيع بعد ذلك أن تعيش معه في جو أسري وأن تظهر له من المودة والمحبة ما كانت تظهره أو تسلم نفسها له ، فكان رفع أمر تأديبها للقاضي طريقا لهدم كيان الأسرة ، بخلاف ما إذا كان الأمر بينهما وعالجه الزوج بنفسه .

وعليه ، فإنه يمكن القول بأن ضرب الزوج زوجته -وفق ضوابطه ووسائله الآتية- تكريم لها بدلا من فضحها خارج الأسرة .

المطلب الثاني : أسباب الضرب المشروع

يجوز للزوج حق تأديب زوجته إذا ما ظهر منها نشوز بقول أو فعل .

فأما النشوز بالقول : بأن صارت تخاشنه الكلام و لا تلاطفه بعد أن كانت تخاطبه بلين ورقّة وتكلمه بكلام جميل حسن. [٤٣ ، جـ٢ ، ص١٤٣ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص ٤٤٨].

وأما النشوز بالفعل : بأن خالفت أمره حيث يلزمها طاعته ، كما إذا دعاها إلى الفراش فأبت وتمنّعت - على غير عادتها- أو تتثاقل وتتدافع إذا دعاها إلى فراشه ولا تصير إليه إلا بتكّره ودمدمة ، أو خروجها بلا إذن لمكان لا يجب خروجها له ، أو أغلقت الباب دونه ، وغير ذلك من الأمور التي تتعلق بحق الزوج ،[٩] لأنها تكون بسبب ذلك قد

---

٩ منعا للإطالة وحصرا للموضوع فقد قصرت أسباب النشوز على ما يتعلق بحق الزوج المتفق عليه بين الفقهاء ، ولم أتعرض إلى غيره من الحقوق ، ولكن إتماما للفائدة فسأذكر هنا موقف الفقهاء من ترك الزوجة حقوق الله تعالى وحقوق العباد ، فأقول :

اختلف الفقهاء في حدود تأديب الرجل زوجته :

- فذهب الحنفية إلى أن للزوج حق تأديب زوجته إذا ارتكبت محظورا – سوى النشوز – ليس فيه حد مقدر قياسا على تعزير المولى مملوكه [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤]
- وذهب الشافعية في وجه إلى أن للزوج أن يمنع زوجته من تناول كل ما يتأذى برائحته كالدخان ونحوه ؛ لأنه يمنع كمال الاستمتاع ، فإذا رفضت ذلك تعتبر ناشزا وله ضربها على ذلك ، وفي الوجه الآخر ليس له منعها ؛ لأنه لا يمنع الوطء .[١٩ ، جـ٢ ، ص٦٦]
- وذهب المالكية والحنابلة إلى أن للزوج أن يؤدب زوجته على ترك فرائض الله تعالى كالصلاة ونحوها ، وذلك ليعينها على تجنب عذاب يوم القيامة على تركها أداء تلك الفرائض مصداقا لقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ ﴿٦﴾ ﴾" (التحريم ، آية ٦) ، وخالف الحنفية وقالوا بأنه لا يجوز له تأديبها لترك الصلاة ؛ لأن المنفعة لا تعود عليه. [٤٤ ، جـ٢ ، ص ٣٤٣ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤ ؛ ٢٢ ، جـ٥ ، ص١١٩]

نشزت، فله أن يؤدبها بالوعظ أو الهجر أو الضرب لتعود عن نشوزها وتستقيم حياتها مع زوجها. [١٠]

المطلب الثالث : اختلاف الزوجين في وقوع النشوز الموجب للضرب

إذا اختلف الزوجان في النشوز الموجب للضرب فادّعاه الزوج وأنكرته الزوجة. فمن الذي يصدق في ذلك ؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين :

القول الأول : تصدق الزوجة بشرط ألا يكون الزوج معروفا بالصلاح وإلا قبل قوله، وإليه ذهب المالكية [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣ ؛ ٤٤ ، جـ٢ ، ص٣٤٣ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١] .

القول الثاني : يصدق الزوج في ذلك والقول قوله . وإليه ذهب الشافعية في الأظهر عندهم [٣٧، جـ٣، ص٢٦٠] .

---

١٠ جاء في كتب الشافعية أن الزوجة إذا منعت زوجها من الاستمتاع بها لعذر، بأن كان به من الأذى ما ينفرها منه ، كبخر مستحكم بفيه أو صنان مستحكم به وريح كريه أو بثور ودمامل على بشرته ينفرها منه ونحو ذلك ، فهل تعد ناشزا؟ له تأديبها أم لا . للشافعية في ذلك وجهان، أحدهما : نعم تعد ناشزا و ليس لها فعل ذلك ؛ لأنها منعته من حق له . والآخر : لا تعد ناشزا و لها فعل ذلك لحصول الأذى منه تأذيا لا يحتمل وتصدق في ذلك إن لم تدل قرينة على كذبها . ويؤيد هذا الوجه ما قاله الإمام ابن حجر حين سئل عما إذا امتنعت الزوجة من تمكين الزوج لتشعثه وكثرة أوساخه، هل تكون ناشزة أم لا ؟ فأجاب بقوله: لا تكون ناشزة بذلك . وعليه لو كان الزوج يعمل بمهنة تخلف أدرانا أو رائحة لا تحتملها المرأة فلها أن تمنع نفسها عنه حتى يعالج ما به بالاغتسال و نحوه ، حتى يذهب ما به من أذى، ولا تعد ناشزا ؛ لأن تمنعها كان لعذر . هذا ، ويعلم حال الرجل وأذاه بقرائن الأحوال من جيرانه أو ممن هو معاشر له أو بشهادة طبيبين مسلمين على أن ما به من علة معد ومؤذ لها . [١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٤] .

الأدلــــــــة

- استدل أصحاب القول الأول بالمعقول ، فقالـــوا بأن الضرب واقع عليـها وفيه ضرر وأذى لها ، فكان القول قولها ، ما لم يثبت صلاح الزوج فإن القـول قوله حينئذ ؛ لأن حاله هذا - من الصلاح - يصدقه ويزيل شبهة التعدي عليها ظلما .

- واستدل أصحاب القول الثاني بالمعقول فقالـــوا بأن ما قام به الزوج من تـأديب زوجته وضربها حق مشروع حيث جعله الشارع وليا على تأديب زوجتـه ، والـولي يرجـع له في مثل هذه الحالة ، فكان بذلك القول قوله.

المناقــشة والترجيـــح

ويعد استعراض أقوال الفريقين في المسألة ، فإنه يتبين لـــي رجحان ما ذهب إليه الشافعية أصحاب المذهب الثاني - القائلون بتصديق الزوج - وذلك لقوة دليلـهم وسلامة حجتهم واتفاق ذلك مع مبدأ القوامة الشرعية للرجل على المـرأة ، ولأن الـزوج بمالـه من ولاية شرعية على تأديب زوجته أمين على هـذه الولايـة ونـاصح لزوجتـه ، فـلا يعقـل أن يتجنى عليها ويضربها بلا مبرر ؛ لأنه بذلك يكون قد خان الأمانة ، وإن حدثت خيانة في ذلك من بعض الأزواج فلا يقاس الحكم عليـهم ، إذ مبنـى الأحكـام الشـرعية علـى الأغلب لا على الأعم ، فكان القـول قـول الـزوج في هـذه المسألة . بخلاف الزوجة فـهي وإن كانت تتضرر مـن الضرب - كمـا يقـول الفريـق الثـاني - إلا أن صدقـها فيمـا تقـول لا يصل إلى حد الأغلب الذي تبنى عليه الأحكام . والله أعلم .

المبحث الرابع

صفة الضرب المشروع وأثره ومرتبته في عقوبة النشوز

وفيه مطلبان :

المطلب الأول : صفة الضرب المشروع وأثره

الفرع الأول : صفة الضرب المشروع ووسائله

أولا : صفة الضرب المشروع : للزوج عند نشوز زوجته أن يؤدبها بالضرب غير المبرح ولا الشائن بوسائل محددة لقوله تعالى : ﴿ واضربوهن ﴾ .

ومعنى غير المبّرح : أي ليس بالشديد وغير الشاق الذي يكسر عظما ولا يترك أثرا [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣][١١].

والمبرح (بكسر الراء المشددة) اسم فاعل من بـّرح به الضرب تبريحا : جهده وشق عليه .[٥ ، جـ١ ، ص٤٦ ، مادة برح ؛ ٤ ، ص٤٦ ، مادة برح] .

وعلى ذلك يُحظر على الزوج أنواع الضرب التالية :

١ - الضرب الشاق الذي يعظم ألمه ويكثر خطره بأن يخشى من كسر عظم وإتلاف نفس أو عضو أو تشويهه .

٣- الضرب المدمي والمدمن.[٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٤٩][١٢]

٣- ضرب الوجه تكريما له ؛ لأنه موضع المحاسن وأعظم الأعضاء وأظهرها وشموله على أجزاء شريفة وأعضاء لطيفة .

٤- ضرب البطن والمواضع المهلكة وأن يكون مفرقا على بدنها ولا يوالي به في موضع واحد خوفا من القتل وحصول الأذى لها .

---

١١ وقال بعضهم : ولعله من برح الخفاء ؛ إذا ظهر ، يعني ضربا لا يظهر أثره تأديبا لهن [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣] .

١٢ المدمي : الذي يجرح فيخرج الدم منه ، والمدمن : أن يوالي الضرب على موضع واحد .[٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٤٩] .

كما يمتنع على الزوج أن يقبح زوجته بأن يقول لها: قبحك الله، أو يشتمها؛ لنهيه صلى الله عليه وسلم عن ذلك ولأن المقصود من الضرب أصلا هو التأديب والإصلاح لا الهلاك والإتلاف [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣ ؛ ٤٥ ، جـ٢ ، ص٥١١ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٢ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٤٩ ؛ ١٧ ، جـ٧ ، ص٤٧ ؛ ٢١ ، جـ ٥ ، ص٢٠٩ ؛ ٤٠ ، جـ٣ ، ص١٢٧]، فقد روى أبو داود عن حكيم بن معاوية القشيري عن أبيه قال : " قلت : يا رسول الله ما حق زوجة أحدنا عليه؟ قال : أن تطعمها إذا طعمت وتكسوها إذا اكتسيت أو اكتسبت ولا تضرب الوجه ولا تقبح ولا تهجر إلا في البيت " [٢٦ ، جـ٢ ؛ ص٢٤٤] .

ثانيا : وسائل الضرب غير المبرح: [١٣] بين الفقهاء في كتبهم وسائل الضرب المشروعة، فقالوا: إن للزوج أن يضرب زوجته بالوسائل الآتية:

الوسيلة الأولى : باليد [٩ ، جـ٣ ، ص٤٦٥]، والضرب باليد يكون بالأمور الآتية :

١ - بالسواك ونحوه أو بقصبة صغيرة كما روي ذلك عن ابن عباس في تفسيره للضرب، أو بطرف الثوب أو باللكز [٤٢، جـ٥ ، ص ص ٧٣-٧٤ ؛ ٤٦ ، جـ٥ ، ص٢٥ ؛ ٢٩، جـ٥ ، ص١٧٨].

---

١٣ يلاحظ في كتب المالكية والشافعية أن محل جواز الضرب من الزوج عندهم ، إذا غلب على ظنه إفادته في إصلاح الزوجة وتأديبها وإلا فلا يضربها ؛ لأنه حينئذ عقوبة بلا فائدة ولا يحقق الغاية التي شرع من أجلها، وهي عودة الزوجة عن نشوزها [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٣ ؛ ٣٥ ، ص٢٣٦ ؛ ١٧ ، جـ٤ ، ص٢٥٤ ؛ ٣٧ ، جـ٣ ، ص٢٦٠] .

أقول :لا شك أن هذا قيد في محله حتى لا يتخذ بعض الأزواج مشروعية الضرب مبررا لإيقاعه سواء أحقق الغاية منه أم لا. والله أعلم .

٢ - بدرة أو مخراق، وهو منديل ملفوف، لا بسوط ولا خشب ولا عصا ؛لأن المقصود التأديب والزجر لا الإتلاف والإيذاء [٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ١٦، جـ٤ ، ص٢٥٢ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص ٤٥٠]

الوسيلة الثانية : بالسوط والعصا ولا يبالغ فيه ، و أن يتقي الوجه ويفرق الضرب و لا يزيد عن عشرة ، كما ذهب إلى ذلك بعض الفقهاء [٢١، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٢ ؛ ٤١ ، جـ١٦ ، ص٤٥٠] ؛ لقوله صلى الله عليه وسلم " لا يجلد أحدكم فوق عشر أسواط إلا في حد من حدود الله "[١ ، جـ٨، ص٢١٥ ؛ ٢ ، جـ١١، ص٣٦١].

هذا، و الناظر في صفة الضرب المشروع ووسائله يتضح له أن مبدأ التخفيف مراعى في هذا الباب على أبلغ الوجوه [٣٩ ، جـ٥ ، ص٩٠] ؛ لأن ضرب الزوجة ليس بقصد الإيلام والإتلاف ، وإنما بقصد التأديب والإصلاح ، وإبراز قوامة الرجل على المرأة حتى تعود عن نشوزها وينصلح حالها .فليفهم ذلك أولئك الحاقدون على الإسلام المكبرون تشريع هذا الحكم، وليتقوا الله فيما يقولون .

الفرع الثاني : أثر الضرب(ضمان الضرب)

مع مشروعية ضرب الزوجة إلا أن الإسلام أحاطه بجملة من القيود والآثار حتى يحقق هدفه المشروع ، ومن آثاره تضمين الزوج إذا حصل الهلاك للزوجة بسببه ، فقد اتفق الفقهاء على تضمين الزوج إذا حصل الهلاك للزوجة من تأديبه لها إذا تجاوز في ذلك القدر المشروع به[٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠ ؛ ١٥، جـ٥ ، ص٢٦٢ ؛ ١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤ ؛ ٣٧ ، جـ٤ ، ص١٩٩ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص ٢٥٣] .

واختلفوا في تضمين الزوج إذا حصل الهلاك للزوجة من تأديبها ولم يتجاوز القدر المشروع على قولين :

القول الأول : أنه لا ضمان على الزوج ، وبه قال المالكية [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٢] والحنابلة [٢١ ، جـ٥ ، ص٢١٠].

القول الثاني : أن الزوج يضمن ، وبه قال الحنفية [١٤ ، جـ١ ، ص٤٤٤] والشافعية [٤٨ ، جـ٤ ، ص٣٦٨ ؛ ١٦ ، جـ٤ ، ص٢٥٣ ؛ ٣٧ ، جـ٤ ، ص ١٩٩.] . [١٤]

الأدلـة : استدل أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالكتاب والسنة من خلال أدلة مشروعية الضرب ذاتها كما تقدم [ص ص١١٣٥ ، ١١٣٦ من البحث].

وقالوا بأن هذه الأدلة فيها إذن مشروع للزوج بضرب زوجته وفق ضوابط وقيود معروفة .وبالتالي فلا ضمان على الزوج إذا حصل هلاك بسببه .

- واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بالمعقول ، بوجوه ، منها :

١ - أن الضرب غير واجب ، فشرط فيه سلامة العاقبة .

٢ - أن بإمكان الزوج أن يستغني عن الضرب بالقول والزجر والهجر .

المناقشة والترجيح : بعد استعراض أقوال الفريقين في المسألة فإنه يتبين لي رجحان ما ذهب إليه المالكية والحنابلة أصحاب المذهب الأول القائلون بعدم تضمين الزوج إذا حصل هلاك للزوجة أثناء تأديبها وفق ضوابطه المعروفة ؛ لأنه مأذون له فيه كالإمام فإنه مأمور بالحد والتعزير ، وفعل المأمور لا يتقيد بسلامة العاقبة ، ولأن في التضمين تعطيلا لهذا الحق المشروع في تأديب الرجل زوجته .

---

١٤ وقد جعل الشافعية في هلاك الزوجة بالضرب بما كان يقتل غالبا القصاص على غير الأصل (الأب والجد) ، وإلا فدية شبه العمد على العاقلة ، إذ المقصود التأديب لا الهلاك ، فإذا حصل الهلاك تبين أنه جاوز الحد المشروع [٣٧ ، جـ٤ ، ص١٩٩].

صحيح أن ترك الضرب أولى كما ذهب إلى ذلك جمهور الفقهاء، ولكن تفاوت النساء في الرجوع عن النشوز مختلف، وقد يرى من عشرته لها أن الضرب يؤتي ثماره معها، فلو حملنا الزوج ضمان زوجته إذا استخدم حقه المشروع بضربها وفق ضوابطه المعروفة، لتعذر استخدام هذا الحق ولضاعت عليه فرصته للردع والإصلاح لها خوفا من ضمانها إذا هلكت، والله أعلم.

المطلب الثاني : مرتبة الضرب في عقوبة النشوز

إن عقوبات نشوز المرأة التي شرعها الله قد جاءت على الترتيب؛ لأنه يتفق مع حال المرأة حيث يتفاوت فيه النساء في الطباع والميول والتربية والبيئة.

فمن النساء من يناسبها التخويف والتحذير من العاقبة في الدنيا والإثم والعذاب في الآخرة، ومنهن من تكفيها الإشارة والكلمة المهذبة الرقيقة، ومنهن من يناسبها المنع والحرمان من بعض الرغبات، ولا شك أن الزوج الخبير بحال زوجته أعرف بما يؤثر عليها وبما يجدي معها من علاج.

فيبدأ معها العلاج الأسهل فالأسهل، فإن رجعت الزوجة عن نشوزها بالموعظة الحسنة فلا يصار إلى الهجر، فإن أصرت وأظهرت النشوز فإنه يصار إلى الهجر، فإن استجابت فبها ونعمت، وإلا فإنه ينتقل إلى الضرب إن ظن إفادته كآخر وسيلة تأديبية مشروعة لإصلاحها وإعادتها إلى سابق الحياة الزوجية ، فإن لم يفد الضرب في إصلاحها فلا يضرب [١٣ ، جـ٢ ، ص٣٣٤ ؛ ٤٥، جـ٥ ،ص٥١١ ؛ ٣٦ ، جـ٥، ص١٦٢ ؛ ١٦ ، جـ٤ ،ص ص ١٧ ، ٢٥٢، جـ٧ ، ص٦٤ ؛ ٤٦ ، جـ٥، ص٢٥ ؛ ٣٩ ، جـ٥ ، ص٩١ ؛ ٤٢ ، جـ٥ ،ص٧٢ ؛ ٤٩ ، جـ٢ ، ص١٨٥] [١٥] ؛ لأنه ليس القصد من الضرب كما

---

١٥ وجاء في *تفسير البيضاوي* ما نصه "الأمور الثلاثة مرتبة ينبغي أن يتدرج فيها" [٤٩ ،جـ٢ ،ص١٨٥].

سيأتي الإيلام والتعذيب لها وإنما الإصلاح والتأديب وإثبات القوامة للرجل، ويراعى في تنفيذ الضرب ما تقدم من ضوابطه وقيوده [ص ١١٤٩ وما بعدها من البحث].

المبحث الخامس
الشبهات حول مدى مشروعية ضرب الزوجة

تمهيد

من المفيد قبل الحديث عن الشبهات والرد عليها أن نمهد لها ببيان مقاصد تأديب الزوجة في مطلب مستقل.

المطلب الأول: مقاصد تأديب الزوجة بالضرب

أباح الله سبحانه وتعالى للرجل ضرب زوجته - كما تقدم - [ص١١٣٥ من البحث] بهدف تأديبها وإصلاحها لا إيذائها وتعذيبها، وذلك عندما يفشل في معالجة نشوزها بالموعظة الحسنة والهجر في المضجع - وقد يئس من إصلاحها وحملها على ترك النشوز-، فإنه ينتقل إلى هذا العلاج المادي الأخير الذي شرعه الله له، ألا وهو الضرب، إن ظن أنه يفيده في إصلاحها وحملها على ترك النشوز. وإلا فلا يضرب؛ لأنه لن يضرب الأخيار من الناس نساءهم - كما تقدم - [ص١١٣٨ من البحث وما بعدها].
فإن قام بضربها فإنه يراعي القيود والضوابط التي تقدم الحديث عنها [ص١١٤٩ من البحث]. لأن الضرب لم يشرع لذاته بل لإثبات قوامة الرجل على المرأة وكمحاولة عملية أخيرة لإصلاحها وتأديبها، ولم يلجأ إليه الرجل إلا لدافع قوي بعد أن استعمل كل الطرق الأخرى وعجز عن إصلاحها بغير وسيلة الضرب.

وليس أدل على ذلك مما يلي :

أولا : أنه إن ضربها وتجاوز حده في ذلك مما أدى إلى هلاكها أو إيذائها فإنه يضمن [١٥ ، جـ٥ ، ص٢٦٢ ، وانظر ص١١٥٢ من البحث].

ثانيا : بالمقارنة بين سلوك الزوجات الصالحات وغير الصالحات - الواردة في الآية- وكأن في تلك المقارنة دعوة ربانية إلى أن تترك المرأة النشوز لتكون في مقام النساء الصالحات القانتات .

فإذا كان القرآن قد لفت النظر في هذه المقارنة بين المرأتين لعلاج المرأة الناشز مما هي عليه ، فمن باب أولى أن يتدرج الإنسان في معالجة زوجته بأسلوب غير الضرب ، وهي دعوة غير مباشرة لكي تصلح الزوجة نفسها مع زوجها لتكون من الصالحات.

المطلب الثاني: شبه على جواز ضرب الرجل زوجته والرد عليها

مع كل هذا الوضوح في القرآن والسنة لحقيقة ضرب الرجل زوجته - كما تقدم - وأنه ضرب بالفعل بضوابط وشروط محددة وأن تركه أولى لمن قدر عليه ، إلا أن بعض مقلدي الحضارة الغربية من المسلمين ينكرون مشروعية هذا الضرب ويعتبرونه إهانة للمرأة ، ووسيلة صحراوية لا تتفق مع نمط الحياة الحديثة ، بل يتمادى بعضهم ويعتبر ما جاء في القرآن من تنظيم لعلاقة المرأة بالرجل ، ومنها حق القوامة وأثره على تلك العلاقة ، غير صحيح ولا يتناسب مع ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها المجتمعات الحديثة وقد عفا عليها الزمن ، ولم يعد لها وجود.

كما يذهب آخرون إلى أن الضرب ليس مقصودا بحقيقته المعروفة ، بل يتمثل باتخاذ الرجل موقفا حازما علنيا تجاه المرأة وتهديدها بإيقاع الطلاق إن استمرت في نشوزها.

وسأتحدث عن هذه الشبهات بشيء من التفصيل وأرد عليها تحت العناوين الآتية :

١- ضرب المرأة إهانة لها .

٢ - ضرب المرأة وغيره من الأحكام الخاصة بها والتي نظمها القرآن لا تتناسب مع الحياة الحديثة .

٣ - ضرب المرأة مجازي لا حقيقي .

أولا : ضرب المرأة إهانة لها

زعم نفر من مقلدي الإفرنج المبهورين بالحضارة الغربية أن ضرب المرأة إهانة لها وانتقاص لقدرها و كرامتها ، وهو وسيلة صحراوية لا تتفق مع مقتضيات العصر [٤٢ ، جـ٥ ، ص٧٥ ؛ ٥٤ ، ص١٧٠]، ولا شك أن كلامهم هذا غير صحيح وهم في الواقع يتملقون عواطف المرأة ويتظاهرون بالحرص على مصلحتها وكرامتها، ويمكن أن يرد عليهم بما يلي:

١- أن الإسلام لم يأت لجيل معين ولا لجماعة خاصة أو إقليم خاص أو بيئة محددة ، إنما هو إرشاد وتشريع عام لكل الأجيال ولكل البيئات [٥٤ ، ص ص ١٧٠ - ١٧١ ؛ ٤٧ ، ص ٢٧٨] .

لقد فات هؤلاء أن الإسلام لم يجعل الضرب هو العلاج الوحيد في تأديب المرأة وإنما هو طريق من طرق العلاج ينفع في بعض الحالات مع بعض النفوس الشاذة المتمردة التي لا تفهم الحسنى ولا ينفع معها الجميل [٥٥ ، جـ١ ، ص ٤٧٥] ، وإن من النساء بل من الرجال من لا يقيمه إلا التأديب ، ومن أجل ذلك وضعت العقوبات وفتحت السجون.

٢ - أن مشروعية ضرب النساء ليست بالأمر المستنكر في العقل أو الفطرة فيحتاج إلى التأويل. فهو أمر يحتاج إليه في حال فساد البيئة وغلبة الأخلاق الفاسدة، فإذا رأى الرجل أن رجوع المرأة عن نشوزها يتوقف عليه يستخدمه، وإذا رأى أن بيئة النساء قد

صلحت وأن المرأة أخذت تفضل النصيحة وتستجيب للوعظ ، فيجب عليه أن يستغني عن الضرب ، فلكل حال حكم يناسبها في الشرع ، ونحن مأمورون على كل حال بالرفق بالنساء واجتناب ظلمهن [٤٢ ، جـ٥ ، ص٧٥] .

فالضرب علاج مرّ قد يستغني عنه الخَيِّر الكريم ، ولكنه لا يزول من البيوت إلا إذا عم التهذيب الرجال والنساء على حد سواء وعرف كل واحد ما له وما عليه ، وكان للدين سلطان على النفوس يجعلها تراقب الله في السر والعلن [٥٦ ، جـ٥ ، ص ٢٩].

وعليه ، لا يكون تأفف هؤلاء واعتراضهم على الضرب جائزا إلا على وجه واحد وهو أن العالم لم يخلق فيه امرأة تستحق التأديب البدني أو يصلحها هذا التأديب [٥٧ ، ص ص١٢٧-١٢٨] ، وأنّى يتحقق ذلك؟

٣ - أن ضرب النساء أمر شائع في الغرب نفسه ، فلماذا يستعظم هؤلاء المقلدون مشروعية ضرب المرأة الناشز ولا يستعظمون أن تنشز وتترفع هي عليه ، فتجعله وهو الرئيس مرؤوسا محتقرا وتصرّ على نشوزه [٥٦ ، جـ٥ ، ص٢٩] ، ألا فليعلموا "أن كثيرا من أئمتهم الإفرنج يضربون نساءهم العالمات المهذبات الكاسيات العاريات المائلات المميلات ، فعل هذا علماؤهم وملوكهم وأمراؤهم ، فهو ضرورة لا يستغنى عنها الغالون في تكريم أولئك النساء ، المتعلمات ، فكيف نستنكر إباحته للضرورة في دين عام للبدو والحضر من جميع أصناف البشر " [٤٢ ، جـ٥ ، ص ٧٥] ، إن الضرب أمر وكلته الطبيعة في الأبناء إلى الآباء كما وكلته في الأمم إلى الحكام ، ولولاه لما بقيت ولا صلحت أمة .

وهل من الكرامة للرجل كلما انحرفت زوجته أو حاولت أن تنحرف أن يهرع إلى أبيها أو يلجأ إلى القاضي ليفضح الأمر ويكشف المستور ، أم يردعها ويرجعها عن انحرافها وبسرية تامة ببعض التأديب المادي الذي لا يتجاوز عادة حد المألوف في تربية الأولاد ، والذي غالبا ما يؤدي إلى رجوعها عن النشوز بأقل خسائر مادية ومعنوية ممكنة؟

لا شك أن الأمر الأخير هو أهدى سبيلا وأقوم طريقا، وما تأفف هؤلاء المعارضين وتضجرهم من مسألة الضرب إلا نتيجة وقوعهم تحت تأثير العاطفة نحو النساء وطمعا في إرضائهن مما يجعلهم دائما يتظاهرون بالحرص على كرامة المرأة والدفاع عن حقوقها [٥٤ ص١٧١ ؛ ٤٧ ، ص ص ٢٧٨ -٢٧٩].

ولا يخفى على أحد من المسلمين أن معارضة هؤلاء على ضرب المرأة بشروطه وضوابطه المعروفة فيه اتهام - وإن كان غير صريح- للمشرع -وهو الله - بالقصور في وضع الأحكام، وحاشى لله أن يصدر عنه إلا ما هو كامل ونافع و صالح للناس في كل زمان ومكان.

٤ - يقع الضرب في الغرب بشكل كبير وليس له ضوابطه، ولكنه في الإسلام بضوابط: كونه عند الضرورة وغير مبرح ولا شائن و لا يترك أثرا و بوسائل محددة، وعلى أن لا يوالي الزوج الضرب في محل واحد وأن يتقي الوجه، وأن يراعى فيه التخفيف؛ لأن هدفه التأديب والإصلاح لا الإيلام والتعذيب -كما تقدم -[ص ١١٤٩ من البحث].

وبذلك كله يبطل زعمهم من أن في مشروعية ضرب المرأة إهانة لها .

ثانيا : ضرب المرأة وغيره من الأحكام الخاصة والتي نظمها القرآن لا تتناسب مع الحياة الجديدة

تمادى بعض [٥٨ ، ص ٦٣ وما بعدها] المتأثرين بحضارة الغرب وثقافته في هجومهم على الإسلام ، فزعموا أن كل ما جاء في القرآن والسنة واجتهادات الفقهاء من أحكام ومبادئ تتعلق بتأسيس الأسرة وتنظيم علاقة المرأة والرجل من جميع جوانبها -

ومنها حق القوامة وحق تأديب الزوجة بالضرب - يجب تركه وعدم الأخذ به ؛ لأن هذه الأحكام من وجهة نظرهم قد تغيرت ولم تعد صالحة للتطبيق على المرأة العصرية ولا على حياة الأسرة عموما . فالنظام القانوني[١٦] بحد زعمهم الذي ينظم هذا الأمر لم يعد مناسبا لحياة المرأة الجديدة ؛ لأن المجتمع الدولي قد اعترف بكرامة وإنسانية المرأة، وسجلت لها الاتفاقات الدولية كل الحقوق المتعلقة بها .

لذا فقد خرجت المرأة إلى الحياة وتعلمت وأخذت تعمل إلى جانب الرجل، بل تكاد تتفوق عليه مهارة وقدرة على الكسب ، فلماذا إذن يكون له القوامة وحق التأديب عليها؟ ولماذا إذن يجب أن تطيعه في كل صغيرة وكبيرة؟ ولماذا تقيد حركتها تبعا لأوامره؟ فالأمور الاجتماعية والاقتصادية قد تغيرت، فينبغي أن يتغير معها واقع حياة المرأة [٥٨، ص ٦٩]. [١٧]

وكلام هؤلاء مغلوط وغير صحيح . ويمكن أن يرد عليه بما يلي :

١ - بما سبق بيانه من ردود على الشبهة الأولى .

٢ - أن كلام هؤلاء مجرد مغالطات تنم عن نفسية مريضة متأثرة بالغرب وفكره، مبهورة بحضارته، غير قائم على أي برهان علمي وحتى منطقي يدل على صدق ما يقولون به من قصور في أحكام الشريعة بخصوص هذا الموضوع ، وليس أدل على ذلك

---

١٦ يقصدون به : الشريعة الإسلامية.

١٧ " فالتحديد القانوني –كما تزعم الباحثة – لمكانة ودور كل من الزوجين قد أصبح له طابع أسطوري .كما أن التصورات السائدة بشأن الأسرة المثالية التي يفرضها القانون قد أصبحت خرافية ؛ لأنها لا تطابق واقع جل الأسرة العربية ، فهل النصوص القانونية (يقصدون بذلك القرآن الكريم) في هذا الصدد تعتبر مرآة لمجتمعاتها؟ وهل تجسد الواقع المعيشي لأفرادها؟ وهل النموذج القانوني للزوجين هو النموذج المناسب لهذه الحقبة من حياة المجتمع العربي .... "[٥٨، ص ٦٩] .

من أن كلام هؤلاء في البحث يتعمد بكل صلف ووقاحة (يتجاهل) عدم ذكر اسم القرآن، ويذكر بدلا منه عبارة النص القانوني ، كذلك عدم ذكر الشريعة الإسلامية ويقال بدلا عنها النظام القانوني ، هذا التأثر بالفكر الغربي خلق عند هؤلاء نوعا من الهوس جعلهم يعتقدون ويتصورون أشياء عن واقع العلاقة بين الرجل والمرأة بما لا يخطر على بال غير الشياطين ، مما جعلهم يتنكرون لقوامة الرجل على المرأة ، على أساس التغير الاقتصادي والاجتماعي الشامل الذي طرأ على المجتمع ، وخروج المرأة للعمل بسبب أو لآخر، وكأن سبب قوامة الرجل على المرأة الإنفاق عليها ، مع أن الأمر غير ذلك كما هو معروف .

ويمكن لقارئ بحثهم أن يستنتج بأن وراء كتابته أهدافا غير نظيفة ضد الإسلام والمسلمين . ويمكرون ويمكر الله و الله خير الماكرين .

ثالثا : ضرب المرأة مجازي لا حقيقي

فقد زعم من أثار هذه الشبهة [٥٩ ، ص ص٦١٣، ٦٢٢، ٦٢٣] :

١ - أن لفظ الضرب الوارد في قوله تعالى: : ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ جاء بمعنى الإضراب ، حيث يقوم الرجل باتخاذ موقف حازم علني تجاه المرأة وتهديدها بإيقاع الطلاق إن استمرت في نشوزها ولم تفد الموعظة والهجر في تركها له ، ولا يكون بوسائل الضرب المعروفة - كما تقدم [انظر ص١١٥٠ من البحث]لذا فإن ضرب المرأة مجاز لا حقيقة. وقد بنى هؤلاء كلامهم المغلوط هذا على أساس:

▪ أن لفظ "الضرب" في اللسان العربي له أصل واحد ثم يستعار ويحمل عليه. فقد عبر القرآن بالضرب عن معنى السعي في الأرض بقوله تعالى : ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ (النساء، آية ١٠١) ، فيحمل على السفر، كما عبر بلفظ الضرب

عن معنى الصنعة والصياغة كما في قوله تعالى: ﴿ وَضَرَبْنَا لَكُمُ ٱلْأَمْثَالَ ﴾ (إبراهيم ، آية ٤٥) فيحمل على ذلك ، كما عبر بالضرب عن معنى المنع بقوله تعالى: ﴿ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ ﴾ (النور، آية ٣١) وكذا في قوله تعالى : ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ فإنه يراد به الموقف الحازم والتهديد بإيقاع الطلاق.

▪ أن القرآن لو كان قصده من اللفظ إصابة جسم المرأة بالضرب لعبر بألفاظ تناسب ذلك .فإنه عندما يكون الضرب على الوجه يستعمل القرآن لفظ أو فعل صك كقوله تعالى: ﴿ فَأَقْبَلَتِ ٱمْرَأَتُهُۥ فِى صَرَّةٍ فَصَكَّتْ وَجْهَهَا وَقَالَتْ عَجُوزٌ عَقِيمٌ ﴾ (الذاريات، آية ٢٩) وعندما يكون الضرب على الخد يستعمل فعل " لطم " ، وعندما يكون على القفا تقول "صفع" ، وعندما يكون الضرب بالرجل نقول "ركل" " رفس" قال تعالى: ﴿ فَوَكَزَهُۥ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيْهِ ﴾ (القصص، آية ١٥) ولم يقل: فضرب. وكذلك استعمال الضرب في الناحية الاقتصادية فنقول: ضرب الأسعار، أي المضاربة ، ونقول: ضربت الدولة المتلاعبين بالأسعار، أي اتخذت منهم موقفا حازما وحجزتهم عن المضاربة ، وهكذا في التعبير القرآني ﴿ وَٱضْرِبُوهُنَّ ﴾ حيث يتخذ الرجال موقفا حازما من المرأة -كما تقدم-.

الرد على الشبهة: إن ما جاء في هذه الشبهة من أفكار حول حقيقة الضرب غير صحيح، وليس أدل على ذلك :

▪ ما جاء في خبر ضرب النساء من كونه ضربا غير مبرح [انظر ص١١٤٩ من البحث]، أي أنه ضرب حقيقي وليس مجازيا ، وإن كان غير مبرح .

▪ ما جاء في تفسير الفقهاء للضرب غير المبرح [انظر ص ١١٤٩ من البحث] من أنه غير مؤذ ولا يترك أثرا ، وأنه يكون بالسواك أو بطرف الثوب ونحو ذلك من كل ما هو غير مؤذ ،وأن الزوج يضمن إذا حصل هلاك للزوجة لتجاوزه حد الضرب المسموح به .

▪ ما جاء في تفسير الضرب بأنه بالسيف كما في قوله تعالى: ﴿ فَٱضۡرِبُواْ فَوۡقَ ٱلۡأَعۡنَاقِ ﴾ (الأنفال، الآية١٢) ، وباليد كما في قوله تعالى: ﴿ وَٱضۡرِبُوهُنَّ ﴾. [٩ ، جـ٣ ، ص٤٦٥].

هذا، ولم يُذكر أن أحدا من الفقهاء أو المفسرين قال بمثل هذا التفسير للضرب، الذي ذكره أنصاف المتعلمين هؤلاء، وفي ظنهم أنهم يخدمون الإسلام في ذلك، والحق أنهم يسيئون بذلك للإسلام حيث يشككون المسلم في القرآن الكريم والأحكام الفقهية الواردة في تنظيم علاقة الرجل بالمرأة ، كما أن تأويلهم لا يقبله عقل ولا لغة ولا منطق، إنما هو الجرأة اللا أخلاقية في تفسير كلام الله وتحميله على غير معناه، ولكن الله لهم بالمرصاد.

المراجـــــــع

[١] البخاري، أبو عبد الله محمد . *صحيح البخاري* .بيروت : دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢] النووي ، محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف . *شرح صحيح مسلم* .ط٣ .بيروت : دار الخير، ١٤١٦هـ /١٩٩٦ م.

[٣] الفيروزآبادي ،مجد الدين محمد بن يعقوب . *القاموس المحيط*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٤] الرازي ،محمد بن أبي بكر عبد القادر . *مختار الصحاح* . القاهرة : د.ن، د.ت.

[٥] مصطفى ، إبراهيم وآخرون . *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية ، د.ت.

[٦] الفيومي ، أحمد بن محمد بن علي . *المصباح المنير*. بيروت : دار القلم ،د.ت.

[٧] ابن فارس ، أبو الحسين أحمد . معجم *مقاييس اللغة* . ط١ . بيروت: دار الجيل ، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٨] أبو جيب ، سعدي. *القاموس الفقهي لغة واصطلاحا* . إعادة ط١. دمشق : دار الفكر ، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م .

[٩] الفيروزآبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب. *بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز.* القاهرة: لجنة إحياء التراث، ١٩٩٢م.

[١٠] الأصفهاني ، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات في غريب القرآن* . بيروت : دار المعرفة ، د.ت.

[١١] النحوي ، خليل النحوي . *المعجم العربي الميسر* . تونس: د.ن، ١٩٩١م.

[١٢] ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب*. بيروت :دار صادر، مادة أدب، د.ت.

[١٣] الكاساني ، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* .ط٢ .بيروت :دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م .

[١٤] الحصكفي، محمد علاء الدين. *شرح الدر المختار* . مصر :مطبعة صبيح وأولاده، د.ت .

[١٥] الحطاب ،أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي . *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل* . ط١. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤١٦هـ / ١٩٨٦ م .

[١٦] البجيرمي ، الشيخ سليمان محمد بن عمر . *حاشية بجيرمي على الخطيب*. ط١ .بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ / ١٩٩٦ م .

[١٧] ابن قدامة ، عبد الله أحمد بن محمد. *المغني* . بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ / ١٩٩٦ م.

[١٨] الصابوني ، محمد علي . *صفوة التفاسير*. بيروت : دار القرآن الكريم، ١٤٠١ هـ / ١٩٨١ م .

[١٩] الشيرازي ، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف . *المهذب* . مصر : مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د.ت.

[٢٠] القليوبي ، أحمد بن محمد. *حاشيته على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين* . مع *حاشية عميرة على الشرح نفسه* . مصر :مطبعة دار إحياء الكتب العربية ، د.ت.

[٢١] البهوتي ، منصور بن يونس . *كشاف القناع عن متن الإقناع* . بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[٢٢] ابن الهمام ، كمال الدين محمد بن عبد الواحد. *شرح فتح القدير* . بيروت : دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٢٣] عودة ، عبد القادر. *التشريع الجنائي* . القاهرة : دار التراث للطبع والنشر ، د.ت.

[٢٤] الكويتية. *الموسوعة الفقهية* . ط٢.الكويت: د.ن، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٢٥] ابن ماجة ، أبو عبد الله محمد . *سنن ابن ماجة بشرح السندي* . بيروت : دار المعرفة، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٢٦] السجستاني ، أبو داود سليمان بن الأشعث . *سنن أبي داود* . بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

[٢٧] الحاكم ، الإمام الحافظ أبو عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* . بيروت : دار المعرفة، د.ت.

[٢٨] أبو حيان ، محمد بن يوسف . *تفسير البحر المحيط* . بيروت : دار الكتب العلمية، د.ت.

[٢٩] القرطبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن* . ط١ .القاهرة : دار الحديث ، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[٣٠] الواحدي ، أبو الحسن علي بن أحمد . *أسباب النزول* . ط١ .بيروت : مؤسسة الريان، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٣١] السيوطي ، جلال الدين . *لباب النقول في أسباب النزول*. د.م.: دار قتيبة للنشر والتوزيع ، د.ت.

[٣٢] العسقلاني ، أحمد بن حجر. *تهذيب التهذيب* . ط١.د.م. : دار الفكر ، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م .

[٣٣] الطبري ، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تفسير القرآن* . د.م.: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٣٤] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير* . بيروت : طبعة محفوظ العلي ، د.ت.

[٣٥] ابن جزي ، محمد بن أحمد . *قوانين الأحكام الشرعية ومسائل الفروع الفرعية* . بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٧٩م.

[٣٦] الشافعي ، أبو عبد الله محمد بن إدريس. *الأم* . ط١ . بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

[٣٧] الخطيب ، محمد الشربيني . *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج* . د.م.: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[٣٨] السايس ،الشيخ محمد علي . *تفسير آيات الأحكام* . مصر : مطبعة محمد علي صبيح، د.ت.

[٣٩] الرازي ، الفخر . *التفسير الكبير* . بيروت : دار إحياء التراث العربي، د.ت .

[٤٠] أبادي ، أبو الطيب محمد شمس الحق العظيم . *عون المعبود شرح سنن أبي داود* . بيروت : دار الكتب العلمية ، د.ت.

[٤١] المطيعي ، محمد نجيب . *التكملة الثانية للمجموع شرح المهذب* . بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت .

[٤٢] رضا ، محمد رشيد . *تفسير القرآن الحكيم (المنار)* . ط٢ .بيروت : دار الفكر، ١٩٧٣م .

[٤٣] الخطيب ، محمد الشربيني. *الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع* . بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت.

[٤٤] الدسوقي ، شمس الدين محمد بن عرفة . *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. مصر : دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٥] الدردير ، العلامة أبو البركات أحمد محمد بن محمد . *الشرح الصغير على أقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك* . القاهرة : دار المعارف، د.ت.

[٤٦] الآلوسي ، أبو الفضل شهاب الدين محمود . *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* . ط٤ . بيروت : دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٥م.

[٤٧] بدران ، بدران أبو العينين . *الفقه المقارن للأحوال الشخصية بين المذاهب الأربعة السنية والمذهب الجعفري والقانون* . بيروت : دار النهضة العربية، د.ت.

[٤٨] النووي ، محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف . *روضة الطالبين وعمدة المفتين* . ط٣ . دمشق: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ/١٩٩١م .

[٤٩] البيضاوي ، القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله أبو عمر بن محمد الشيرازي . *تفسير البيضاوي المسمى أسرار التنزيل وأسرار التأويل* . بيروت: دار الفكر، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٥٠] ابن العربي ،أبو بكر محمد بن عبد الله . *أحكام القرآن* . ط١ . بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٨ م .

[٥١] ابن أبي شيبة ، أبو بكر عبد الله. *الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار* .ط١ : دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ/١٩٩٥ م.

[٥٢] السجستاني ، أبو داود سليمان بن الأشعث .*المراسيل* . ط٢ . بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م .

[٥٣] ابن بشكوال ، أبو القاسم خلف بن عبد الملك .*غوامض الأسماء المبهمة* .ط١. د.م.: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

[٥٤] شلتوت ، الشيخ محمود . *الإسلام عقيدة و شريعة* . ط٣ .د.م. : دار القلم، ١٩٦٦ م.

[٥٥] الصابوني ، محمد علي . *روائع البيان في تفسير آيات الأحكام من القرآن* . د.م.: د.ن، د.ت.

[٥٦] المراغي ، أحمد مصطفى . *تفسير المراغي* . د.م.: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٥٧] العقاد ، عباس محمود . *المرأة في القرآن* . مصر: دار الهلال ، د.ت.

[٥٨] بناني ، فريدة . *مكانة الزوجين داخل النموذج الأسري القانوني* . وهو أحد الكتب المنشورة في كتاب *المرأة العربية في مواجهة العصر* والذي قدم للندوة الفكرية التي نظمتها دار المرأة العربية للنشر (نور). ط١. القاهرة ، ١٩٦٦ م.

[٥٩] شحرور ، محمد . *الكتاب والقرآن قراءة معاصرة* . ط١. مصر :سينا للنشر، ودمشق : الأهالي، ١٩٩٢ م .

Judgment of Correction of the Wife by Beating in Islamic Jurisprudence: A Comparative Study

Fathallah AkthamTuffaha

Lecturer, Department of Jurisprudence, College of Juridical and Legal Studies, University of Al-AlBayt, Mafraq, Jordan

(Received 24-7-1423H.; accepted for publication 8-1-1424H.)

Abstract. The subject of this research introduces an important aspect of life of the family, which is the performance of some husbands of beating their wives due to its connection with daily life and the occurring of some disagreements in this regard, and arousing some doubts around it from the enemies of Islam, and due to the affection of some Muslims towards it. In this research, we have illustrated all the matters concerned with beating, its legal judgment, its attributes, its causes and other matters. We have discussed it all and presented what is supported by a correct proof, and also we have answered some doubts which were aroused.

The research showed that:

1. The wisdom derived from the punishment of wife by beating is connected with Sharia targets, which aim for the protection of the bond of marriage and the structure of the family, and its honor for the woman in order that her secrets with her husband are not to be revealed.
2. Although a man beating his wife is lawful, but giving it up is worthier.
3. A man's purpose from beating his wife is correction and adjustment and not torturing.
4. The attribute of the legal beating makes it nearer to the moral punishment than a material one, as it is uncovered and done by means which are not harmful to woman.
5. After exhaustion of the two means, which are exhortation and desertion in bed, beating is applied.
6. Man beating his wife is something, which is not rejected by mind or nature and is needed when necessary.
7. The objection of some Islamic legislation of beating is inappropriate, as a man beating his wife is not confined to Muslims but it is widespread in the West itself, and we did not hear invalidation on that from anyone, which indicates that the purpose of those is to defame the image of Islam.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١٦٩-١٢٢٧ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)

أسباب تأخير الزواج وعلاجها في الفقه الإسلامي المقارن

محمد خالد منصور

أستاذ مساعد، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة،

الجامعة الأردنية، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٣/١/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٤/١/٨هـ)

ملخص البحث. تعتبر ظاهرة تأخير الزواج من الظواهر التي تنتشر في المجتمعات الإسلامية، ولهذه الظاهرة أسبابها، والعوامل التي تسهم في زيادتها، وهي تلقي بظلال من الاختلال على المنظومة الفكرية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية فيها.

لذلك كان لابد من وضع التدابير والوسائل الشرعية للتقليل من هذه الظاهرة في المجتمع، وإشاعة الزواج والحث عليه وتكثيره. وقد هدف البحث إلى تحديد هذا المفهوم، ووضع التدابير الشرعية المناسبة التي تحقق التقليل منه؛ على نحو يشارك فيه الفرد والجماعة والمؤسسات الحكومية والخيرية في تحصين المجتمع الإسلامي برباط شرعي متين.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن اهتدى بهديه واستن بسنته إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الزواج تنظيم شرعي متين، شرعه الحق تبارك وتعالى لتحقيق مقصد عظيم من مقاصد الشريعة الإسلامية، وهو حفظ النسل، وما يتبع ذلك من حفظ للدين، وحفظ للعرض؛ ولذلك حض الإسلام على الزواج والتناسل والتكاثر لحفظ النوع الإنساني، ولتكوين أسرة مؤمنة، ولتجنيب المجتمع ويلات ارتباط الرجل بالمرأة برباط غير شرعي.

هذا، وإننا لنلحظ جملة من المعوقات على طريق الدعوة إلى الزواج وتكثيره، وإشاعته بين المسلمين في عصرنا الحاضر، لها دور بارز في التقليل من أهمية الزواج، ووقوع المحاذير الشرعية من بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج بعد بلوغهما السن المناسبة له، ولعل هذا يشير إلى ظاهرة تشهدها مجتمعاتنا الإسلامية، هي ظاهرة تأخير الزواج بين الرجال والنساء على حد سواء.

ولقد بدأت ظاهرة تأخير الزواج تتزايد في أيامنا هذه لجملة من الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وغيرها، ونتج عنها مجموعة من الأضرار بعقيدة المجتمع ودينه وصيانته لعرضه.

لذلك جاءت فكرة هذا البحث من أجل وضع تصور إسلامي صحيح لمشكلة اجتماعية لا يكاد يخلو منها بيت مسلم، ووضع الحلول الشرعية المناسبة لها على ضوء الفقه وأصوله، ومبادئ هذا الشرع الحنيف.

جهود السابقين في الموضوع

لم أقف - حسب علمي واطلاعي - على من بحث مفهوم تأخير الزواج بحثا تأصيليا، مبينا مفهومه، وحدود هذا المفهوم، ومبينا أهم الأحكام الفقهية المتعلقة به، ثم القيام باقتراح بعض الحلول الفقهية العملية التي تسهم في الحد من غوائل وأخطار انتشار هذه الظاهرة في المجتمع؛ غير أني وجدت مسائله متفرقة في أبواب شتى جمعتها في مكان واحد، وقمت بالتأليف بينها برباط فقهي أصولي.

منهج البحث

اتبعت في هذا البحث المنهج العلمي التحليلي المقارن القائم على الاستقراء، والتحليل، والمقارنة، وفق النقاط التالية:

١- قمت بتأصيل مفهوم تأخير الزواج لغة واصطلاحا، مع ربطه بمقصد الزواج.

٢- عرض المسائل الفقهية المتعلقة بتأخير الزواج عرضاً قائماً على ذكر أقوال الفقهاء في المسألة، عازيا تلك الأقوال إلى قائليها، ثم ذكر الأدلة، وبيان وجه الدلالة فيها، ثم مناقشتها مناقشة علمية وفق القواعد المقررة في أصول الفقه الإسلامي، ثم الخلوص إلى ترجيح الرأي الراجح مشفعا ذلك بأسباب رجحانه.

٣- وضع الحلول الشرعية المناسبة المستنبطة من نصوص الكتاب والسنّة، واجتهادات الفقهاء السابقين والمعاصرين للحد من هذه الظاهرة.

٤- اعتنيت بالتأصيل الفقهي لهذه التدابير، وردها إلى أصلها، وبيان مسوغها من الشرع؛ اعتبارا بقواعد السياسة الشرعية فيما فيه نص، أو فيما لا نص فيه.

٥- لاحظت مقاصد الأحكام عند بنائي للحكم الشرعي ؛ فإن لمقاصد الأحكام أهمية بالغة في بناء الحكم الفقهي، وذلك كملاحظة مقاصد الزواج، والمهر، والزواج من الكتابية، وغيرها من الأحكام التي يجب على الفقيه معرفة مقصدها؛ لكي يتمكن من المقارنة بين هذه المقاصد عند تعارضها، وترجيح المقصد الأعلى منها على المقصد الأدنى.

٦- عزوت الآيات القرآنية إلى مواضعها من السور.

٧- خرجت الأحاديث النبوية ، وبينت درجتها صحة وضعفا.

٨- اعتنيت بالتعريف بأهم المصطلحات الفقهية والأصولية - حيث لزم الأمر -.

خطة البحث

يشتمل البحث على مقدمة وتمهيد ومبحثين، على النحو التالي:

التمهيد ويشتمل على:

أولا : مفهوم تأخير الزواج لغة واصطلاحا .

ثانيا : السن التي تعتبر فيها المرأة متأخرة عن الزواج .

المبحث الأول : أسباب تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي .

المبحث الثاني : التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج .

وختاما ، أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا الجهد في ميزان حسناتنا يوم نلقاه ، إنه كريم جواد .

التمهيد

ويشتمل التمهيد على جملة من القضايا على النحو التالي:

أولا : مفهوم تأخير الزواج لغة واصطلاحا

مفهوم تأخير الزواج لغة

تأخير الزواج مركب إضافي مكون من كلمتين هما : "تأخير" و "الزواج"، أما التأخير لغة فهو: مأخوذ من الأُخُر، بضمتين، وتأخر، وأخر تأخيرا، بمعنى : أجل الشيء، والتأخير ضد التقديم [١ ، ص ٤٣٦] ، والمقصود هنا: أن التأجيل يقع للزواج عن سنه المعتادة، والأصل أن يقدم في وقته وأوانه .

وأما الزواج لغة فهو مأخوذ من الزوج، وهو البعل، وهو خلاف الفرد، يقال للاثنين: هما زوجان، والأزواج: القرناء [١ ، ص ٢٤٦]، ويدور معنى الزواج حول الاقتران، أي اقتران الرجل بالمرأة برباط شرعي .

مفهوم تأخير الزواج اصطلاحا

يرى الباحث أن مفهوم تأخير الزواج هو: بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج بعد مضي السن المناسبة له عادة ؛ لسبب من الأسباب، مع حاجته إليه، ورغبته فيه أو امتناعه عنه.

شرح التعريف

بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج: البقاء بدون زواج هو أساس وصف تأخير الزواج، فلا يتحقق تأخير الزواج إلا ببقاء الرجل أو المرأة مدة بدون زواج بعد مضي الوقت المناسب له.

بعد مضي السن المناسبة له: فيه إشارة إلى أن هناك سنا محددة إذا ما تجاوزها المرء أصبح متأخرا في الزواج، وهذه مسألة خلافية، سيأتي بيانها، وتحقيق القول فيها عند الفقهاء .

لسبب من الأسباب: قد تتعلق الأسباب بالرجل أو المرأة، وقد ترجع إلى المجتمع، وقد تكون ممارسة سيئة لمفهوم من المفاهيم، وسيأتي تفصيل هذه الأسباب، وسبل علاجها .

مع حاجته إليه: والحاجة هنا تعني افتقار الرجل أو المرأة إلى الزواج، ويترتب على هذا الافتقار تضرره بتركه.

ورغبته فيه: الرغبة هنا تعني ميل القلب والفؤاد إلى الزواج، وهو قدر زائد عن الحاجة فإن الحاجة تتكامل بحصول الميل القلبي والرغبة فيمن يريد أن يرتبط به.

أو امتناعه عنه : هو الإعراض عن الزواج ، وحبس نفسه عنه .

ثانياً: السن التي تعتبر فيها المرأة متأخرة عن الزواج

لم يجد الباحث غير فقهاء المالكية نصوا على هذه السن .

اختلف فقهاء المالكية في تقدير السن التي تعتبر فيها المرأة متأخرة في زواجها على أقوال، فقيل: ثلاثون سنة، وقيل: خمس وثلاثون سنة، وقيل: أربعون سنة، وقيل: خمس وأربعون سنة، وقيل: ستون سنة، وقيل: إن الأمر يرجع إلى عرف الناس، وهو يختلف تبعا للزمان، والبلد.

مناقشة الأقوال السابقة

بالنظر في الأقوال السابقة يتبين أن الذين حددوا سنا معينة للعنوسة بدءا بثلاثين سنة إلى ستين سنة، إنما نظروا إلى العادة والعرف، وكل منهم أحال الأمر إلى العادة الغالبة في بلده، فليس الاختلاف بينها اختلاف تضاد، بل هو اختلاف تنوع، حيث إن الأمر الذي ينظمها هو معرفة المرأة مصالحها عرفا.

ولذلك يؤول أمر هذه الأقوال إلى القول الأخير الذي ينص على أن المسألة عرفية، وتدخل في نطاق القاعدة الفقهية القائلة بأن: " العادة محكمة " [٢، ص ٢١٩].

والقول الراجح: أن أمر تقدير سن التأخير في الزواج إنما يعود إلى العرف، فالعرف هو الذي يحدد متى تستغني المرأة عن أبيها، ومتى تقوم بمصالح نفسها، وهو يختلف من بلد لآخر، ولكنه غالبا ما يبدأ من سن الثلاثين فما فوق.

والمقصود: متى يصبح تقدم سن المرأة أمرا يجب تداركه والمحاولة في تزويجها، ويبدأ البحث حينئذ في الأسباب المؤدية إليه، ووضع العلاج المناسب وفقا لطبيعة الحالة التي نعالجها، وهذه الفائدة من بحث حد السن الذي تصبح المرأة فيه متأخرة في الزواج، وثمرة الخلاف فيه.

المبحث الأول

أسباب تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

تعتبر ظاهرة تأخير الزواج بين النساء في مجتمعاتنا المسلمة المعاصرة من الظواهر الأكثر انتشاراً، لا سيما في السنوات الأخيرة، فقد بدت منتشرة ومتفشية في المجتمعات

الإسلامية، وأصبح النساء والرجال يعانون من هذه الظاهرة التي تشيع ظلالاً من اليأس والكآبة لدى العزاب، مما يؤثر على استقرارهم النفسي، وتفاعلهم مع مجتمعهم وبيئاتهم التي يعيشون فيها، فضلا عن انعكاس تفشي هذه الظاهرة على السماح لمرض الفساد، والممارسات غير الشرعية؛ لذلك كان لابد للباحثين المسلمين أن يولوا موضوع تأخير الزواج اهتماما بقدر ما لانتشار هذه الظاهرة من أثر سلبي على المجتمع.

والزواج شرط أساسي لقيام الأسرة، التي هي لبنة المجتمع الأولى، بصلاحها يصلح المجتمع، وبفسادها يفسد المجتمع؛ ولذلك كان لابد من تكثير الزواج والدعوة إليه ومحاربة تأخيره؛ لإيجاد بنى أسرية تسهم في عفة المجتمع وبنائه.

هذا، وإن تأخير الزاوج تتفاوت درجات وجوده تبعا لجملة من العوامل والأسباب الدينية والاقتصادية والاجتماعية والخلقية والنفسية، وسأقوم بتعداد هذه الأسباب على أن يتم تفصيل علاجها في التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج، وفيما يلي تعداد لها:

١- طبيعة المجتمع، وتركيبته، ودرجة تدينه، وتقبله لقيم الإسلام ومبادئه، وضعف الوازع الديني.

٢- تأثير العادات والتقاليد السيئة التي تفرض نفقات باهظة على الزوج باسم المظهر الاجتماعي الكاذب المصحوب بحب الظهور.

٣- المغالاة في المهور، وخاصة توابع المهر التي تفرض آثاراً على المتزوج، وتعيق انتشار الزواج بين الشباب.

٤- ارتفاع أجور المساكن، وارتفاع تكاليف السكن المستقل المكلف.

٥- نظرة المجتمع للمرأة ومدى مشاركتها في وجوه الأنشطة المختلفة، ودخولها باب العمل ورغبتها في إكمال دراستها.

٦- نظرة المجتمع الخاطئة لمفهوم زواج البنت الصغيرة.

٧- تقديم التعليم للبنات على الزواج.

٨- ظلم الآباء وعضلهم لمولياتهم في حبس مولياتهم لعدة أغراض: قد تكون تعنت الأب فحسب بلا سبب مسوغ لذلك، وقد تكون شعور الأب بمنفعة ترتجى من وراء بقاء ابنته تعمل وتدخل عليه مصدرا ماليا يقدمه على حقها الشرعي، وهو استقرارها في بيت زوجها، ومشاركتها في تكوين مجتمع مسلم، قوامه نواة المجتمع، وهي الأسرة.

٩- التكاليف غير الرأسمالية، غير المتكررة. فالتكاليف الرأسمالية هي التكاليف التي نتحملها لنملك سلعا معمرة تخدم لمدة طويلة، وأما التكاليف غير الرأسمالية، فهي التي ليست لها أثر على مستقبل الحياة، ولكنها غير متكررة، مثل كلفة الخطبة التي قد تصل إلى المئات في حدها الأدنى، ثم تكلفة الزواج، وهي كبيرة، وهذه الكلفة تتلاشى آثارها النفسية والاجتماعية بمجرد انتهاء الحفل، فليس لها مردود نفسي عليهما.

١٠- زيادة التكاليف، والتكاليف المتكررة التي يفترض تحملها بشكل دوري طوال حياة الأسرة.

١١- الاستسلام لمنطق العقلية الغربية الاستهلاكية، التي تؤمن بضرورة توافر الكماليات.

١٢- عدم توافر قنوات تمويل ميسرة يستطيع أن يلجأ إليها الشباب [٣ ، ص ص ٥١ - ٥٩ ؛ ٤ ، ص ص ١١٠-١٢٨ ؛ ٥ ، ص ٧٤].

هذا ، وسأنهج منهج ذكر السبب ومعالجته على هيئة تدابير ووسائل شرعية للحد من ظاهرة بقاء النساء بدون زواج إلى سن متقدمة ، أو بقاء الرجال بدون زواج أيضا ، علما بأنني سأفصل عند الحديث عن الأسباب التي تتعلق بالمرأة فقط ، أو بالرجل فقط ، أو بهما معا إبان البحث التفصيلي .

الآثار السلبية الناتجة عن تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي [٦، جـ ١/ ٩٩-١٠٢]

لتأخير الزواج والعزوف عنه آثار سلبية في مجالات متعددة ، نذكر منها ما يلي :

أولا : الأضرار الدينية : وتتمثل بضعف الوازع الإيماني بالانحدار في حمأة الرذيلة ، والمعصية ، وذهاب مظاهر الحياء والعفة والطهارة ؛ لقوله – صلى الله عليه وسلم – في *الصحيحين البخاري ومسلم* : " لا يزني الزاني حين يزني ، وهو مؤمن " [٧ ، حديث رقم (٣٩٧٥) ؛ ٨ ، حديث رقم (١٤٨)]، فقد سلب النبي – صلى الله عليه وسلم – عن الزاني وصف الإيمان وكماله حين اقترافه لجريمة الزنى.

كما أنه يؤدي إلى تعريض الفتيات للوقوع في المعصية ؛ لضعف الوازع الديني.

ثانيا : الأضرار الاجتماعية : لتأخير الزواج آثار سلبية نجملها فيما يلي :

١- تهديد كيان الأسرة ، والتقليل من وجودها في المجتمع .

٢- التأثير المباشر على النسل ، وتقليله ، وقد حث الإسلام على تكثير النسل ، وشرعت من التدابير ما تحفظه ، وتنميه ، وتكثره .

٣- التقليل من بناء الروابط الاجتماعية الناشئة عن الزواج بوجود أصهار جدد يعمق معاني الألفة بين الأنسباء .

٤- اختلال العلاقة بين الأعزب وبين أسرته ، ومحيطه القريب ؛ لعدم استقراره النفسي .

ثالثا : الأضرار الخلقية والنفسية والمعنوية، ومنها :

١- الوقوع في الزنى ، وانتشار الفاحشة في المجتمع ، وانتشار الشذوذ الجنسي بين المسلمين.

٢- النزول من المستوى الإنساني إلى المستوى الغريزي الحيواني ، وذلك بترك الزواج مع القدرة عليه ، والانسياق وراء الشهوات المحرمة.

٣- تأثير رواسب تأخير الزواج على الذكور والإناث بعد زواجهما سيما إذا كان تأخير الزواج طويلاً، وآثار تجاربها غير السوية على العلاقة الزوجية، وانعكاسها سلبيا على الأولاد، ونفسياتهم.

رابعا : الأضرار الاقتصادية ، ومنها :

الشعور بغياب الهدف والدافع للعمل والإنتاج، مما سيؤثر بدوره على إضعاف قوى الشباب، والتقليل من إنتاجه، وبالتالي تأثير ذلك سلبا على اقتصاد الأمة، بسبب قلة الإنتاج، والشعور بالمسئولية.

المبحث الثاني

التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج

لا يخفى أن تأخير الزواج قد يطول الرجال كما أنه يطول النساء، ولكن المتعارف عليه: أن تأخير الزواج أكثر ما يصيب النساء؛ ولذلك لابد من التنبيه إلى أن بعض هذه التدابير موجه للرجال والنساء، وبعضها موجه للنساء فقط، وبعضها موجه للرجال فقط، وهو ما ستتم الإشارة إليه تفصيلا أثناء عرض التدابير، وتفصيلاتها، وتكييفها الفقهي، وسيكون منهجي في عرض التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج في المجتمع المسلم على النحو التالي :

المطلب الأول : الحث على الزواج

يعتبر الزواج رباطاً شرعياً متيناً ، وميثاقاً غليظاً، أخذه الله عز وجل على الناس؛ لتكوين أسرة وخلية من خلايا المجتمع ، وتكوين لبنة من لبنات المجتمع الإسلامي، على وفق الهدي الرباني في تكوين المجتمعات الإنسانية.

والزواج يحقق مقصد إيجاد النسل وتكاثره والمحافظة عليه على وجه الأرض، وحث عليه، ورغب فيه، قال الإمام الغزالي مبينا مقصد الزواج الأصلي، وهو حصول النسل: "وفي النكاح فوائد خمس: الولد، وهو الأصل، وله وضع النكاح، والمقصود إبقاء النسل، وأن لا يخلو العالم عن جنس الإنس "[٩ ، جـ٢ /٢٨]. وقال الإمام الشاطبي: "ولو عدم النسل لم يكن في العادة بقاء "[١٠ ، جـ ٢ /١٧].

كما أن الحث على الزواج يعتبر مكملا من مكملات مقصد الدين، فإن حفظ الدين من المقاصد الضرورية، والزواج من الأمور التي تكمل دين العبد، وتعصمه من الوقوع في الزلل، والنظر إلى المحرم.

ويدل على كون الزواج مكملا من مكملات الدين ما روى أنس - رضي الله عنه - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: "من رزقه الله امرأة صالحة فقد أعانه على شطر دينه، فليتق الله في الشطر الباقي" أخرجه الحاكم والطبراني، والحديث صحيح، وقال الحاكم: "صحيح الإسناد، ولم يخرجاه"، وقال المحقق: "قال الذهبي في *التلخيص*: صحيح "[١١ ، حديث رقم (٢٦٨١)، جـ٢/١٦١)؛ ١٢ ، حديث رقم (٩٧٦)، جـ ٥/٥٢٢].

وللزواج فوائد عظيمة، ومن أهمها: الذرية التي تكون سببا لرعايته في كبره، واهتمام أولاده به حال حياته، كما يكون الزواج سببا لدعاء الذرية له بعد موته، وقد حرص السلف الصالح على هذه الخصلة، أورد الإمام البيهقي في سننه، وابن أبي شيبة في *مصنفه* من حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - عن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: "إن الله ليرفع العبد الدرجة، فيقول: رب أنى لي هذه الدرجة، فيقول: بدعاء ولدك لك "[١٣ ، جـ ٧/٧٩؛ ١٤ ، حديث رقم (١٢٠٨١)، جـ ٣/٥٨]، وقال

الهيثمي في *مجمع الزوائد* : "رواه البزار ورجاله رجال عاصم بن بهدلة وهو حسن الحديث وله طرق في التوبة في استغفار الولد لوالده" [١٥ ، جـ ١٠/١٥٣].

النصوص الشرعية المرغبة في النكاح

إن النصوص الشرعية الدالة على مشروعية النكاح والترغيب فيه كثيرة ، ومنها :

١- من القرآن الكريم قوله تعالى : ﴿ وَأَنكِحُواْ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ إِن يَكُونُواْ فُقَرَآءَ يُغْنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ﴾ (سورة النور ، آية٣٢) . قال ابن عباس - رضي الله عنهما - : " رغبهم الله في التزويج ، وأمر به الأحرار والعبيد ، ووعدهم عليه بالغنى " وقال ابن مسعود - رضي الله عنه - : " التمسوا الغنى في النكاح" [١٦ ، جـ ٣ / ٢٩٧].

٢- وقوله تعالى : ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓاْ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ﴾ (سورة الروم ، الآية٣٢) ، فقد اقتضت حكمة الخالق أن يكون كل من الزوجين على نحو يجعله موافقا للآخر ، ملبيا لحاجاته الفطرية : النفسية والعقلية والجسدية ، بحيث يجد عنده الراحة والطمأنينة والاستقرار ، ويجدان في اجتماعهما السكن والاكتفاء والمودة والرحمة ، وتلكم من أعظم منافع الزواج وخصائصه التي تسهم في بناء جيل جديد يواصل دورة الحياة [١٧ ، جـ ٥ / ٢٧٦٣].

٣- من السنة النبوية حديث عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه - قال : قال لنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : " يا معشر الشباب ، من استطاع منكم الباءة- والمقصود بالباءة هي القدرة الجسمية والمالية والنفسية على الزواج [١٨ ، جـ٣/٢٣٤]- فليتزوج ، فإنه أغض للبصر ، وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع ، فعليه بالصوم ؛ فإنه له وجاء " متفق عليه [٧ ، حديث رقم (١٩٠٥) ؛ ٨ ، حديث رقم (١٤٠٠)].

ومن السنة النبوية الشريفة قول النبي – صلى الله عليه وسلم – : "تزوجوا الولود الودود – الولود : كثيرة الولد ، والودود : المودودة لما هي عليه من حسن الخلق والتودد إلى الزوج [١٩ ،جـ ٦ / ١١٨] – فإني مكاثر بكم الأمم" رواه النسائي، والبيهقي، وابن ماجة [٢٠ ، جـ٦ / ٦٦ ؛ ٢١ ، جـ ١ /٥٩٩ ؛ ٢٢ ، جـ ٧ /٨١]، قال الإمام الشوكاني : "الحديث رواه أحمد والطبراني في *الأوسط* من طريق حفص بن عمر عن أنس، وقد ذكره ابن أبي حاتم ، وروى عنه جماعة ، وبقية رجاله رجال الصحيح" [١٩ ، جـ٦ / ١١٩] وصححه الألباني [٢٣ ، جـ١ / ٣١٣] .

وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : "... لكني أصلي وأنام، وأصوم وأفطر، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني"[٢٤ ، جـ٩ / ١٠٤ ؛ ٢٥ ، جـ ٩ / ١٧٦] .

وجه الدلالة في الحديث : أن النبي – صلى الله عليه وسلم – يبين أن النكاح، وعدم التبتل من سنته .

وفي هذا الحديث إشارة إلى تدبير يندرج تحت موضع الحث على الزواج ، وهو النهي عن التبتل والانقطاع للعبادة فحسب ، وقد كان السلف الصالح ينهون عن التبتل وترك النكاح ، فقد قال طاوس لرجل : "لتنكحن أو لأقولن لك ما قال عمر : ما يمنعك من النكاح إلا عجز أو فجور" [١٤ ، جـ٤/١٢٧]. وقال الإمام أحمد: "ليست العزبة من أمر الإسلام في شيء" [٢٦ ، جـ ٩/٣٤١].

وقد ورد من حديث سعد بن أبي وقاص – رضي الله عنه – قال : "رد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على عثمان بن مظعون التبتل – والتبتل هو الانقطاع عن النساء [٢٤ ، جـ٩/ ١١٨ ؛ ٢٥ ، جـ ٩/١٧٦] – ولو أذن لاختصينا" [٢٤ ، جـ٩/ ١١٨ ؛ ٢٥ ، جـ ٩/١٧٦].

المطلب الثاني : هل الزواج أولى من التخلي للعبادة [٢٧ ، ص ٨٤]؟

محل النزاع في هذه المسألة، حال الاعتدال، التي يكون فيها الرجل غير تائق إلى حد العنت ، ويملك الباءة من المهر ، والنفقة والوطء .

- والذي عليه جمهـــور الفقهاء من الحنفية ، والمالكية والحنابلة ، والظاهرية [٢٨ ، جـ ١/ ٣١٦ ؛ ٢٩ ، جـ٢/ ٢٢٨ ؛ ٣٠، جـ٢/٣٣١ ؛ ٣١ ، جـ٣/٣ ؛ ٣٢ ، جـ ٢/٣ ؛ ٣٣، جـ٩ /٤٤٠] أن الزواج أولى من التخلي للعبادة ؛ لكون مصالح العبادة خاصة ، ومصالح النكاح عامة ، وما كانت مصلحته عامة فهو أرجح [٢٦ ، جـ ٩/٣٤٢]. واستدلوا بأدلة، منها :

١- عموم الأدلة من القرآن والسنة النبوية ، والتي تدل على فرضية أو ندب الزواج، وهو على هذا عبادة شرعية ، قال ابن قدامة بعد سوق الأدلة العامة الحاثة على الزواج: "وهذا حث على النكاح شديد، ووعيد على تركه يقربه إلى الوجوب، والتخلي منه إلى التحريم، ولو كان التخلي أفضل لانعكس الأمر، ولأن النبي - صلى الله عليه وسلم - تزوج وبالغ في العدد، وفعل ذلك أصحابه، ولا يشتغل النبي - صلى الله عليه وسلم - وأصحابه إلا بالأفضل، ولا تجتمع الصحابة على ترك الأفضل، والاشتغال بالأدنى، فمن العجب أن من يفضل التخلي لم يفعله ، فكيف اجتمعوا على النكاح في فعله ، وخالفوه في فضله" [٢٦ ، جـ٦/٤٤٧].

٢- قول النبي - صلى الله عليه وسلم - : "... لكني أصلي وأنام، وأصوم وأفطر ، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني" [٧ ، جـ٩ / ١٠٤ ؛ ٨، جـ٩ /١٧٦].

قال ابن دقيق العيد : "يستدل به من يرجح النكاح على التخلي لنوافل العبادات، فإن هؤلاء القوم قصدوا هذا القصد، والنبي - صلى الله عليه وسلم - رده عليهم" [٣٩ ، جـ٤/١٧٥].

٣- مما يدل على كون الزواج عبادة، الثواب عليه، والثمرات المتحصلة منه، من الوطء، وتربية الولد، ولو كان الزواج عملا دنيويا محضا؛ لما أجر عليه العبد، كما أن النكاح يتضمن صون النفس عن الزنى، فيكون دفعا للضرر عن النفس، والنافلة جلب نفع، ودفع المضار أولى من جلب المنافع [٢٧، ص ص ٨٦-٨٧].

وذهب الشافعية، وقول للمالكية والحنابلة، إلى أن الزواج ليس عبادة، والتخلي للعبادة أفضل وأولى من الزواج [٣٥، جـ٣/١٢٦؛ ٣٦، جـ ٦/١٨٣؛ ٣٧، جـ ٢/٤٣؛ ٣٨، جـ ١/٤٥٤].

ومن هنا فإن ترك الزواج بدعوى التعبد والتخلي للعبادة يؤدي إلى انتشار تأخر الزواج في المجتمع الإسلامي، والذي بدوره سيشيع جوا من الابتعاد عن الزواج، والتوازن في فهم الشرع بالجمع بين تحقيق مقاصد الشريعة مجتمعة وذلك بالزواج، والإقبال على العبادة، ولا تعارض ولا تنافي بينهما.

ولذلك تعتبر هذه النصوص وشبيهاتها تدبيرا أوليا من التدابير الشرعية التي لها أثر بالغ في القضاء على تأخير الزواج في جانبي الرجال والنساء على حد سواء.

فعلى وسائل التوجيه في الدول الإسلامية تنظيم برامج متعددة ومختلفة في المساجد والمؤسسات الإعلامية، ووسائل التلفزة، ومراكز التوجيه التعليمي كالجامعات، والمراكز العلمية المختلفة تقوم بترسيخ مبادىء العفة عن طريق حث الشباب على الزواج، وبيان فضله، وأجره في الدنيا والآخرة.

المطلب الثالث: حكم الزواج وأثره في الحد من تأخيره

مما يتصل بهذا التدبير الوقوف على حكم الزواج بالنسبة للرجال، فكما هو معلوم أن الزواج تعتريه الأحكام الخمسة، وحكم الندب السابق هو في حال كون الشخص لا يخشى الوقوع في الزنى إن لم يتزوج.

وههنا حالتان تتصلان بحكم الزواج ولهما أثر في تكثيره، والحث عليه هما :

الحالة الأولى: حالة التوقان الشديد والرغبة الجامحة، وخشية وقوع الزنى، وهي الحالة التي يصل فيها الرجل إلى حد العنت، بحيث لا يصبر على نفسه، ويخشى الوقوع في المحرم أو الزنى أو يتأكد عنده إذا لم يتزوج، فمذهب جمهور الحنفية، وجمهور المالكية، وجمهور الحنابلة، ووجه عند الشافعية، أن النكاح واجب في هذه الحالة [٣٤، جـ ٩/٤٤٠ ؛ ٢٩ ، جـ٢/٢٢٨ ؛ ٤٠ ، جـ٢/٣ ؛ ٤١ ، جـ٢/٢١٤ ؛ ٤٢، جـ٧/١٨ ؛ ٢٦ ، جـ٩/٣٤٠ ؛ ٤٣ ، جـ ٨/٩ ؛ ٤٤ ، جـ٢/٣٤٢ ؛ ٤٥ ، ص ١٩٣ ؛ ٣٧ ، جـ ٢/٣٣ ؛ ٤٦ ، جـ ٥/٤ ؛ ٢٧ ، ص ١٩٣].

وهذا الوجوب يساعد في دفع العزاب للزواج، وهو بدوره يقلل من نسبة تأخير الزواج بين النساء. ويعتبر هذا الحكم تدبيرا شرعيا مفيدا لهذه الحالات والتي بدورها تقلل من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

والقول الثاني : أنه يندب الزواج ويستحب إن ملك الباءة أو لا، وهو مذهب جمهور الشافعية، قاله النووي في *الروضة* : " فالتائق إن وجد أهبة النكاح استحب له، سواء كان مقبلا على العبادة أم لا، وإن لم يجدها - يعني القدرة على الزواج - فالأولى أن لا يتزوج، ويكسر شهوته بالصوم" [٤٢، جـ٧/١٨ ؛ ٣٦، جـ٦/١٨١ ؛ ٢٦، ص ٣٩].

الحالة الثانية: حالة الاعتدال: وهي الحالة التي يكون فيها الرجل غير تائق إلى حد العنت، ويملك الباءة من المهر والنفقة، والوطء، وفيه حسن معاشرة، وقد اختلف الفقهاء في حكم هذه الحالة إلى أقوال، منها :

القول الأول : أنه واجب، وهو مذهب الظاهرية، ورواية عن الإمام أحمد، وقد خصه ابن حزم بالقدرة على الزواج، وخصه أحمد بخوف العنت، واختاره من الحنابلة

أبو بكر بن عبد العزيز[٣٤ ، جـ ٩/٤٤٠ ؛ ٣٢ ، جـ ٧/٥ ؛ ٤٣ ، جـ ٨/٧ ؛ ٢٦ ، جـ ٦/٤٤٦].

ومن أهم ما استدل به أصحاب هذا القول : قوله تعالى : ﴿ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ ﴾ (سورة النساء، الآية٣) وقوله تعالى : ﴿وَأَنكِحُواْ ٱلْأَيَٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ ﴿٣٢﴾ ﴾ (سورة النور، الآية٣٢)، وحديث ابن مسعود المتقدم : " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ... " [٧، حديث رقم (١٩٠٥) ؛ ٨، حديث رقم (١٤٠٠)].

وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : " تزوجوا الولود الودود – الولود : كثيرة الولد ، والودود : المودودة لما هي عليه من حسن الخلق والتودد إلى الزوج [١٩، جـ ٦ / ١١٨]– فإني مكاثر بكم الأمم " رواه النسائي، والبيهقي، وابن ماجة [٢٠ ، جـ٦ / ٦٦ ؛ ٢١ ، جـ ١/٥٩٩ ؛ ٢٢ ، جـ ٧ / ٨١]، قال الإمام الشوكاني : " الحديث رواه أحمد والطبراني في *الأوسط* من طريق حفص بن عمر عن أنس، وقد ذكره ابن أبي حاتم، وروى عنه جماعة ، وبقية رجاله رجال الصحيح " [١٩ ، جـ٦ / ١١٩] وصححه الألباني [٢٣، جـ ١ / ٣١٣].

ووجه الدلالة من النصوص المتقدمة : أن الأوامر فيها تحمل على الوجوب إذ لا صارف لها من الوجوب إلى الندب .

القول الثاني : أنه مندوب ، وهو مذهب جمهور الحنفية [٤٧ ، جـ٣/٨٢ ؛ ٢٩، جـ ٢/٢٢٨]، والمالكية [٤٨ ، جـ٣/٢١٤، ٣١٥]، والحنابلة [٤٣، جـ ٨/٧ ؛ ٢٦، جـ ٦/٤٤٦]، وقول للشافعية [٤٢ ، جـ ٧/١٨].

ومن أهم ما استدل به أصحاب هذا القول الحديث المتقدم: " فمن رغب عن سنتي فليس مني، " *ووجه الدلالة* أنه وقع التصريح فيه بلفظ: "سنتي " فيأخذ حكم

المندوب ، ويتقوى هذا الفهم ؛ لأن المقام مقام تعليم ، فلـو كـان واجبا لبينـه لهـم - صلى الله عليه وسلم - [٢٧ ، ص ٥١].

ومن الأدلة الحديث المتقدم: "فمن لم يستطع فعليه بالصوم ، فإنه له وجاء ،"

ووجه الدلالة من الحديث : أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - أقام الصوم المندوب في أصله مقام النكاح ، فيكون بدله مندوبا مثل أصله ، وهـو الصوم ، فيكـون الزواج مندوبا إليه عند اعتدال الحالة [٢٩ ، جـ٢/٢٢٨ ؛ ٢٧ ، ص ٥١].

القول الثالث : أنه مباح ، وهـو مذهب الشافعي [٣٥ ، جـ١٢٦/٣ ؛ ٣٧ ، جـ ٤٣/٢]، وقول للمالكية [٣٨ ، جـ١/٤٥٤].

ومن أهم ما استدلوا بـه قولـه تعـالى : ﴿ وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ أَن تَبْتَغُوا۟ بِأَمْوَٰلِكُم ﴾ (سورة النساء ، الآية ٢٢)، *ووجه الدلالة من الآية الكريمة* : أن الله تعالى أخبر عن الزواج بلفظ الحل ، والحل والمباح من الألفاظ المترادفة ، كمـا أن "لكـم" يستعمل عادة في المباحات [٢٩ ، جـ٢/٢٢٨ ؛ ٢٧ ، ص ٥٤] .

وهناك أقوال أخرى في المسألة ، فمن الفقهاء من يرى أنه فرض على الكفاية إذا قام به البعض سقط الإثم عن الآخرين ، ومنهم من قـال : إنـه مكروه ، ومنهـم مـن قـال : إنه واجب عملا لا اعتقادا [٢٧ ، ص ٦٠].

ومهما يكن من أمر هذه المسألة ، وما يؤول إليها الحكم فعلى اعتبار أنه واجب أو منـدوب إليـه أو مباح ، فـإن هـذه الأقـوال تـدل علـى الحـث علـى الـزواج ، والـترغيب في التعجيل به ، وإن كان أولى هذه الأقوال بالقبول والموافق للنصـوص العامة في الزواج هـو أن العزوبة ليست بشيء في الميزان الشرعي ، فإن كانت مع حال الاعتدال لظرف استثنائي يختص بالشخص نفسه ، فجائز مـن بـاب العمـل الفـردي ، لا الاعتقـاد والعمـل الشـرعي الجماعي العام [٢٧ ، ص ٧١].

ما سبق من البحث كان في حكم الزواج بالنسبة للرجل، ولكن بقي الإشارة إلى حكم الزواج بالنسبة للمرأة ، وذلك على النحو التالي [٢٧ ، ص ص ٨٠-٨٣]:

أولا : بالنسبة للحنفية فقد أطلقوا حالات الزواج، من غير إشارة إلى المرأة، وظاهر هذا الإطلاق يدل على عموم الحالات للرجال والنساء، وعموم الخطاب في الحث للمرأة على الزواج، بل قد جاء دليل خاص في حث المرأة على الزواج، وهو قول الرسول - صلى الله عليه وسلم - لسبيعة بنت الحارث لما توفي عنها زوجها : " إن وجدت زوجا صالحا فتزوجي " [٢١ ، حديث رقم (٢٠٢٨)]. فهذا النص يدل على حث المرأة على الزواج كما هو بالنسبة للرجل ، وإذا علم أن المرأة تستحي من هذا الطلب، فعلى أقل تقدير ألا ترفض هذا الزواج.

وقد عرف في سيرة الصالحين أنهم كانوا يعرضون بناتهم للزواج، ولا ضير في ذلك ، وليس فيه حرج ولا عيب، بل هو من تمام المروءة والخلق، فقد عرض شعيب - عليه السلام - ابنتيه على موسى - عليه السلام - كما قال تعالى : ﴿ قَالَ إِنِّيٓ أُرِيدُ أَنۡ أُنكِحَكَ إِحۡدَى ٱبۡنَتَيَّ هَٰتَيۡنِ ﴾ (سورة القصص، الآية ٢٧). وعن سهل بن سعد الساعدي أن امرأة عرضت نفسها على النبي - صلى الله عليه وسلم، وقالت : " وهبت نفسي لك " [٤٩ ، جـ ٣٣/٥ ؛ ٥٠ ، جـ ٥٨٦/٢ ، حديث رقم (٢١١١)؛ ٢٠ ، جـ ٥٤/٦].

ثانيًا : بالنسبة للمالكية لم تفرق نصوصهم بين الرجل والمرأة في حكم الزواج، وقد صرحت هذه النصوص بعدم هذا الفرق [٣٠ ، جـ٣٣١/٢].

ثالثًا : بالنسبة للمذهب الشافعي لم تفرق نصوصهم أيضا بين الرجال والنساء [٣٥، جـ١٢٥/٣].

رابعا : وقالت الحنابلة إن المرأة تلحق بالرجل في حكم الزواج، ولكن في حالة التوقان ليس غير، نص على ذلك المرداوي [٤٣ ، جـ ١٢/٨].

المطلب الرابع : دعوة الشباب للزواج المبكر، وأثر ذلك في التقليل من تأخيره

من التدابير الشرعية المتعلقة بالحث على الزواج: دعوة الشباب إلى الزواج المبكر لما له من أثر بالغ في تجنيب الرجل والمرأة غوائل الشهوات، وهو أحفظ لأخلاق الشباب، وأدعى إلى شعورهم بالمسئولية، فالمسارعة إلى تزويج الأبناء والبنات يعتبر من أهم التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج؛ لكونه يوقع الزواج في وقته المناسب.

فقد دعا الإسلام أولياء النساء إلى المسارعة في تزويجهن، وتيسير أمور زواجهن، وفي ذلك يقول النبي – صلى الله عليه وسلم –: "ثلاث لا يؤخرن: ومنها البكر إذا وجدت كفؤا" رواه أحمد والترمذي والبيهقي والحاكم، وقال الترمذي: حديث حسن غريب [٤٩ ، حديث رقم (٨٢٨) ، جـ ١٠٥/١ ؛ ٥١ ، حديث رقم (١٠٧٥)، جـ ٣٢٠/١ ؛ ١٣ ، حديث رقم (١٣٥٣٥) ، جـ ١٣٢/١ ؛ ١١ ، حديث رقم (٢٦٨٦)، جـ١٧٦/٢]، وقال الحاكم : " هذا حديث غريب صحيح ، ولم يخرجاه ، قال المحقق : قال الذهبي في *التلخيص* : صحيح [٢٢ ، جـ ١٨٦/١].

وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : " إذا أتاكم من ترضون دينه وأمانته فزوجوه إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير" أخرجه الترمذي وابن ماجة والطبراني ، والحديث حسن [٥١ ، حديث رقم (١٠٨٤) ، جـ٣٩٤/٣ ؛ ٢١ ، حديث رقم (١٩٦٧) ، جـ٦٣٢/١ ؛ ١٢ ، حديث رقم (٤٤٩)، جـ٢٧٨/١].

مما سبق يتبين: أن الحث على الزواج يسهم في الحد من ظاهرة تأخيره في المجتمع الإسلامي سيما إذا أخذنا برأي جمهور الفقهاء بوجوب الزواج إذا تاقت إليه نفس الرجل

كما أن إشاعة كون الزواج مكملا من مكملات الدين، يحقق توجها وتيارا في المجتمع الإسلامي لنفي أسباب العزوبية بين أبناء وبنات المسلمين .

المطلب الخامس : ترك المغالاة في المهور، وتكاليف الزواج ، وتخفيض إيجارات البيوت

إن من أهم الأسباب التي من أجلها تنشأ ظاهرة تأخير الزواج المغالاة في المهور، وما يتبعها من زيادة في تكاليف الزواج، وقد وجدت في زماننا رسوم وأعراف وعادات تثقل كاهل طالب الزواج، من تجهيز للمنزل، ونفقات الخطوبة والزواج، وغير ذلك؛ ولذلك فإن من أهم التدابير التي يجب بحثها للتقليل من ظاهرة تأخير الزواج الحث على التقليل من المهور، وعدم المغالاة فيها، والحث على تيسير مراسم الزواج، وضمان التقاء الرجل والمرأة في بيت الزوجية بأقصر طريق، وأقل كلفة.

والمهر: هو المال الذي تستحقه الزوجة على زوجها بالعقد عليها أو بالدخول بها حقيقة ، وقد تباينت تعريفات الفقهاء للمهر، فمنها ما جاء عند المالكية مثلا: "ما يجعل للزوجة في نظير الاستمتاع بها" [٥٢ ، ص ١٣٥].

هذا، وإن تكاليف الزواج في الأردن، وفي أرجاء العالم العربي تكاليف باهظة جدا، وهي تشكل عقبة في طريق الشباب الراغب في الزواج، وأصبحت هذه الظاهرة ملاحظة ومنتشرة بين الذكور والإناث على حد سواء [٣ ، ص٢٤].

وسأقوم بمعالجة هذه القضية بجملة من التدابير المتعلقة باستعراض النصوص الشرعية الواردة في الحث على التيسير في المهور، وتكاليف الزواج، وذلك على النحو التالي:

وردت نصوص شرعية تدل بمجموعها على الحث على التقليل من المهور؛ لما فيه من محاربة تأخير الزواج بين الرجال والنساء، ومنها:

ما ورد في جواز التزويج على القليل والكثير ، واستحباب القصد فيه ، فعن عامر ابن ربيعة : " أن امرأة من بني فزارة تزوجت على نعلين ، فقال رسول - صلى الله عليه وسلم - : " أرضيت من نفسك ومالك بنعلين ؟ قالت : نعم ، فأجازه " رواه أحمد والترمذي ، وقال : حديث حسن صحيح ، وقال الحافظ ابن حجر في *بلوغ المرام* : إن عامر بن ربيعة خولف في ذلك [٥١ ، حديث رقم (١١١٣) ، جـ ٤٢٠/٣ ؛ ٤٩ ، حديث رقم (١٥٧١٧) ، جـ ٤٤٥/٣ ؛ ١٩ ، جـ١٨٧/٦]. وعن جابر - رضي الله عنهما - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال : لو أن رجلا أعطى امرأة صداقا ملء يديه طعاما كانت له حلالا " رواه أحمد وأبو داود واللفظ لأحمد ، وفي إسناده موسى بن مسلم ، وهو ضعيف [٤٩ ، حديث رقم (١٤٨٦٦) ، جـ ٣٥٥/٣ ؛ ٥٠ ، حديث رقم (٢١١٠) ، جـ٢٣٦/٢ ؛ ٢٢ ، جـ١٨٧/١]. وعن أنس - رضي الله عنه - أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال لعبد الرحمن بن عوف - رضي الله عنه - : "بارك الله لك ، أولم ولو بشاة " رواه البخاري ومسلم [٧ ، حديث رقم (١٩٤٣) ، جـ ٧٢٢/٢ ؛ ٨ ، حديث رقم (١٤٢٧) ، جـ١٠٤٢/٢].

وجه الدلالة من الأحاديث المتقدمة : أنه يجوز أن يكون المهر شيئاً قليلاً كالنعلين والقليل من الطعام [١٩ ، جـ١٨٨/٦].

ومنها ما ورد في أن أكثر النساء بركة أقلهن مهراً ، ومئونة ، فعن عائشة - رضي الله عنها - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال : " إن أعظم النكاح بركة أيسره مَئونة " رواه أحمد وابن حبان والحاكم والبيهقي ، والحديث صحيح ورجاله ثقات ، وصححه ابن حبان ، وقال الشيخ شعيب الأرناؤوط : إسناده صحيح ، قال الحاكم : " هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ، وقال المحقق : قال الذهبي في *التلخيص*: صحيح [٤٩ ، حديث رقم (٢٤٥٧٣) ، جـ ٨٢/٦ ؛ ٥٣ ، حديث رقم (٤٠٧٢) ،

جـ٩ /٣٨١ ؛ ١١، حديث رقم (٢٧٤٢)، جـ ١٩٨/٢ ؛ ٢٣ ، حديث رقم (١٤١١٠) ، جـ ٢٣٢/٧]. وفي رواية الطبراني في *الأوسط* بلفظ : " أخف النساء صداقا أعظمهن بركة "[١٢ ، حديث رقم (٧٢٨) ، جـ ٤٠٩/١]. وأخرج نحوه أبو داود بلفظ : " خير الصداق أيسره " [٥٠ ، حديث رقم (٢١١٧)، ٢٣٨/٢].

وجه الدلالة من الحديث : أن النبي - صلى الله عليه وسلم - ينص على أن من أسباب مباركة الزواج وبركته، وتوفيقه ونجاحه تقليل المهر، وفي هذا دعوة إلى ترك التغالي في المهور، وسائر تكاليف الزواج .

ونرى في زماننا آثارا بالغة اخترعها الآباء وشارك في وضعها المجتمع، ما أنزل الله بها من سلطان، حتى يبلغ إلى حد يصعب على الرجل أن يقدر عليه إلا بعد مرور سنوات طويلة تحرمه من حق تكوين البيت الزوجي، والأسرة الصالحة، وتسهم في بقاء البنات بلا تزويج. وههنا يجب على أولياء البنات أن يتقوا الله عز وجل في عدم التغالي في مهور بناتهم، وأن يسهلوا من شؤون الزواج، وألا يكلفوا الخاطب أكثر من طاقته.

قال الإمام الشوكاني: " قوله: أيسره مئونة ": فيه دليل على أن أفضلية النكاح مع قلة المهر، وأن الزواج بمهر قليل مندوب إليه ؛ لأن المهر إذا كان قليلا لم يستصعب النكاح من يريده، فيكثر الزواج المرغب فيه، ويقدر عليه الفقراء، ويكثر النسل الذي هو من أهم مطالب النكاح، بخلاف ما إذا كان المهر كثيرا فإنه لا يتمكن منه إلا أرباب الأموال، فيكون الفقراء الذين هم الأكثر في الغالب غير مزوجين ، فلا تحصل المكاثرة التي أرشد إليها النبي - صلى الله عليه وسلم -[١٩ ، جـ٦/١٩٠-١٩١].

ومنها ما ورد في النهي عن التغالي في المهور، عند أبي داود عن عمر - رضي الله عنه - : " لا تغلوا في صداق النساء فإنها لو كانت مكرمة في الدنيا، أو تقوى عند الله، لكان أولاكم بها النبي - صلى الله عليه وسلم - " أخرجه أبو داود والترمذي وابن ماجة

والدارمي والحاكم والبيهقي، وقال الترمذي: حديث حسن صحيح ، وقال الحاكم : "هذا صحيح الإسناد ، ولم يخرجاه"، والحديث صحيح. (٥٠ ، حديث رقم (٢١٠٦)، جـ٢/٢٣٢ ؛ ٥١، حديث رقم (١١١٤)، جـ ٤٢٢/٣ ؛ ٢١ ، حديث رقم (١٨٨٧)، جـ٦٠٧/١ ؛٥٤، حديث رقم (٢٢٠٠)، جـ١٩٠/٢ ؛ ١١، حديث رقم (٢٧٢٥)، جـ١٩١/٢ ؛ ١٣، حديث رقم (١٤١١٤) ، جـ ٢٣٣/٧ ؛١٢ ، حديث رقم (٥٧٤)، جـ٣٤٠/١) .

ومنها ما ورد دالا على جواز صداق المرأة بشيء من القرآن الكريم ، فعن سهل ابن سعد - رضي الله عنه - ، أن النبي - صلى الله عليه وسلم - جاءته امرأة فقالت: يا رسول الله إني قد وهبت نفسي لك ، فقامت قياما طويلا ، فقام رجل فقال : يا رسول الله زوجنيها إن لم يكن لك بها حاجة "، فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: هل عندك من شيء تُصْدِقُها إياه؟ فقال : ما عندي إلا إزاري هذا ، فقال النبي - صلى الله عليه وسلم - : إن أعطيتها إزارك جلست لا إزار لك ، فالتمس شيئا ، فقال : ما أجد شيئا ، فقال - صلى الله عليه وسلم - : التمس ولو خاتما من حديد، فالتمس فلم يجد شيئا ، فقال له النبي - صلى الله عليه وسلم - : هل معك من القرآن شيء؟ قال : نعم سورة كذا ، وسورة كذا لسور يسميها ، فقال له النبي - صلى الله عليه وسلم - : " قد زوجتكها بما معك من القرآن،" وفي رواية : " قد ملكتكها بما معك من القرآن " [٧ ، حديث رقم (٤٧٤٢) ، جـ ١٩٢٠/٤ ؛ ٨ ، جـ١٠٤٠/٢].

وجه الدلالة في الحديث الشريف : أن النبي - صلى الله عليه وسلم - تدرج في المهر فبدأ بما يتيسر للخاطب ، ثم انتقل إلى أقل ما يجده ، ثم أصدقه بما يحفظ من القرآن الكريم . وفي هذا دعوة كريمة من النبي - صلى الله عليه وسلم - لأولياء النساء أن يخففوا

المهور ، وأن ييسروا أمور الزواج ؛ لتحقيق العفة لكلا الزوجين ، وتقليلا لظاهرة تأخير الزواج في المجتمع .

المطلب السادس : إسهام الدولة في خفض المهور ، والتقليل من تكاليف الزواج ، وتيسيره وتخفيفه

وهذا التدبير له أكثر من شق :

الشق الأول : هل للدولة أن تحدد الحد الأعلى للمهر إذا رأت الناس يتغالون فيه؟

الأصل أن الدولة لا تتدخل في الأحوال الطبيعية التي لا يكون فيها تغال في المهور بل هو أمر يرجع إلى عادات الناس وأعرافهم ، فإذا ظهر التغالي في المهور، وأدى ذلك إلى انتشار تأخير الزواج بين الرجال والنساء ، فللدولة سياسة أن تتدخل للحد من التغالي في المهور، وإجبار الأولياء بالتقيد بالحد الذي تقدره الدولة ممثلة بخبرائها وقضاتها.

ومستند هذا الحكم هو قواعد السياسة الشرعية التي تراعي المصلحة العامة ، وتقدمها على المصلحة الخاصة ، فكما هو مقرر فقها: أنه إذا تعارضت مصلحتان ، إحداهما مصلحة عامة ، والأخرى مصلحة خاصة ، فإنه يرجح جانب المصلحة العامة ، فقد جاء في القاعدة الفقهية : " يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام " [٥٥ ، جـ١/١٣٩ ؛ ١٠ ، جـ٢/٣٥٠ ؛ ٢ ، ص ص : ١٩٧-١٩٨].

ولا ريب في أن مصلحة تحصيل المهر العالي مصلحة خاصة لكل امرأة بعينها ، ولكن هذه المصلحة معارضة بانتشار ضرر تأخير الزواج الذي يعم المجتمع ويعصف بأركانه ، فتقدم حينئذ مصلحة تحديد المهور إذا وقع فيها التغالي درءا لمفسدة تأخير الزواج وأضرارها التي تفتك بالشباب ، والشابات.

ولذا، فإن الدولة إذا قامت بهذا التدبير السياسي والاجتماعي فلها ذلك، وعلى الناس أن يلتزموا بهذا التدبير تحقيقا لتكثير الزواج ، والتقليل من تأخيره.

غير أننا أمام جانبين من جوانب هذه المسألة :

الجانب الأول : التشريعي الفقهي النظوي. فإن قواعد الفقه، وأصوله تسعف الدولة بأن تتخذ من التدابير الشرعية التي لها إسهام في محاربة الظواهر التي تؤثر على صحة وسلامة قيم المجتمع، وصلاحه الاجتماعي، وهذه الأحكام السياسية أحكام لها نظائرها، وشبيهاتها في تاريخ السياسة الشرعية، كالتسعير ، فهو مؤيد جزائي من مؤيدات منع الاحتكار، ومعاقبة التجار الذين يستغلون أقوات الناس ويضيقون عليهم بالمغالاة في الأسعار ، وكما سيأتي تدبير منع التزوج من الأجنبيات مع جوازه في أصله [٥٦ ، جـ١/٤٤٧].

الجانب الثاني : العملي التطبيقي . بمعنى أنه هل يمكن من الناحية العملية التطبيقية أن تقوم الدولة بتحديد مقدار معين من المهر تلزم به قضاتها عند كتابة العقود، وإجراء عقود النكاح .

الذي يبدو أن الأمر فيه تفصيل على النحو التالي :

أولا : أن إلزام الدولة الناس بمقدار معين من المال ، وإن كان فيه حل لمشكلة غير القادرين على المهور العالية ، فإن طبقات المجتمع تختلف من حيث الغنى والفقر، وضبط ذلك من الصعوبة بمكان، ثم مسألة تحديد هذا المقدار: ما الذي سيضبطه، وما القواعد والعوامل التي ستحكم على مقدار هذا المهر، كل هذه عوائق حقيقية أمام هذا التدبير السياسي .

ثانيا : أن تطبيق هذا التدبير سيؤدي إلى مصادرة إرادة بعض القادرين على إعطاء مهور عالية بحجة هذا التحديد ، وهنا تكون المصادمة لحديث عمر - رضي الله عنه - إن صح سنده .

ولذلك فإني أرى أن على الدولة أن تقوم بالتوجيه والحث على عدم التغالي في المهور كدعوة عامة ، وسياسة عامة دون إقحام نفسها في مسألة تحديد المهر ؛ لكونه أمرا لا يمكن ضبطه من الناحية العملية . فقد تقوم الدولة بإجراء الدراسات العلمية لبيان مقدار مهر المثل ، وفق منظومة المجتمع ، واقتصادياته ، وتدعو عن طريق مؤسساتها إلى إشاعة هذه الدراسات ، وإيصالها لكل راغب في الزواج عن طريق وسائل التوجيه المختلفة ؛ لكي يكون دليلا مرشدا للمتزوجين ، فهذا الإجراء يكون أجدى وأنفع من إلزام الناس بمقدار محدد لا يناسب اختلاف مستوياتهم ، ويوقع الناس في الحرج والضيق.

هذا، وإن تدخل الدولة في تحديد المهر مرتبط بمسألة فقهية أخرى ، وهي: هل هنالك حد لأقل المهر أو أكثره أم لا ؟

ليس للمهر حد أقصى باتفاق الفقهاء [٤٧ ، جـ ٣/١٠١ ؛ ٤٠ ، جـ ٢/٦ ؛ ٣٧ ، جـ ٢/ ٥٥ ؛ ٢٦ ، جـ٦/٦٨١]، فإنه لم يرد في الشرع حد يدل على أعلاه ، وذلك للأدلة التالية :

١- قوله تعالى : ﴿ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُواْ مِنْهُ شَيْـًٔا ﴾ (سورة النساء ، الآية ٢٠) .

وجه الدلالة في الآية : أن الله عز وجل ينص على أنه إذا أعطى المرأة مقدارا كبيرا من المهر فلا يجوز أن يأخذ منه ، وهو دليل على عدم تحديد أكثر المهر بحد معين .

٢- أنه لم يرد في الشرع دليل يدل على تحديد الحد الأعلى .

ما ورد عن الشعبي قال: خطب عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - الناس فحمد الله تعالى، وأثنى عليه، وقال: ألا لا تغالوا في صداق النساء ، فإنه لا يبلغني عن أحد ساق أكثر من شيء ساقه رسول الله - صلى الله عليه وسلم -أو سيق إليه إلا جعلت فضل ذلك في بيت المال، ثم نزل، فعرضت له امرأة من قريب، فقالت: يا أمير المؤمنين: أكتاب الله تعالى أحق أن يتبع، أو قولك ؟ قال: بل كتاب الله تعالى، فما ذاك؟ قالت: نهيت الناس آنفا أن يغالوا في صداق النساء، والله تعالى يقول في كتابه: ﴿وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُواْ مِنْهُ شَيْـًٔا﴾ ، فقال عمر- رضي الله عنه - : "كل أحد أفقه من عمر ، مرتين ، أو ثلاثا ، ثم رجع إلى المنبر ، فقال للناس : "إني كنت نهيتكم أن تغالوا في صداق النساء ، ألا فليفعل رجل في ماله ما بدا له" رواه البيهقي ، وقال: "هذا حديث منقطع،" [١١ ، حديث رقم (١٤١١٤) ، جـ٧/٢٣٣].

٣- ما أخرجه عبد الرزاق ، من طريق أبي عبد الرحمن السلمي ، قال: قال عمر - رضي الله عنه - : "لا تغالوا في مهور النساء" فقالت امرأة : "ليس ذلك لك يا عمر ، إن الله يقول : "وآتيتم إحداهن قنطارا من ذهب" قال : وكذلك هي في قراءة ابن مسعود - رضي الله عنه - فقال عمر : "امرأة خاصمت عمر ، فخصمته" [٥٧ ، جـ٦/١٨٠].

وأخرجه الزبير بن بكار من وجه آخر منقطع: فقال عمر: امرأة أصابت ورجل أخطأ. وأخرجه أبو يعلى من وجه آخر عن مسروق عن عمر فذكره متصلا مطولا [٢٤ ، جـ٩/٢٠٤].

وجه الدلالة في الأحاديث السابقة : أن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - حدد المهور بادىء الأمر ، ثم تراجع عن تحديده هذا لاعتراض امرأة عليه بقوله تعالى:

﴿ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُواْ مِنْهُ شَيْـًٔا ﴾ " (سورة النساء، الآية ٢٠)، فكان لذلك تحديد المهور غير جائز .

وسبب ذلك أن الشريعة الإسلامية تركت قيمة المهر دون تحديد ، ولم تحدد حدا لأعلاه ولا لأدناه ، مما جعل الأمر مجال اجتهاد الفقهاء ؛ لذلك اختلفوا في الحد الأكثر والحد الأدنى (١ ، ص ص ٢٢-٢٣) .

مناقشة الرأي القائل أنه لا حد لأكثر المهر : يرد على هذا الرأي جملة أمور، منها :

أولا : أن حديث عمر - رضي الله عنه - هو حديث موقوف عليه ، وهو أثر منقطع ضعيف ، فمن حيث صحته لا يخلو من مقال ، وهذا من أقوى أدلة القائلين بأن لا حد لأكثر المهر من جهة المنطوق والمفهوم .

ثانيا : أما مناقشة دلالة الأثر على محل الاتفاق ، فإن الأثر موجه في حال عدم تغالي الناس في المهور ، أما إذا تغالى الناس في بلد ما ، وعجز الشباب عن الزواج بسبب هذا التغالي ، وبدت مظاهر تأخير الزواج بالانتشار فإن الأثر لا يتناوله ؛ فههنا لابد أن ننظر إلى مقصد المهر: وهو حق المرأة الخالص، وبين مصلحة المجتمع بتخفيف ظاهرة تأخير الزواج، فحيئذ تراعى المصلحة العامة في مقابلة المصلحة الخاصة.

ثم إن مسألتنا تختلف عن واقعة عمر - رضي الله عنه - ذلك : أن القادر على دفع مهر عال فلا يدخل في نطاق تحديد الدولة لحد أعلى للمهر، ولكن هو في حق العاجزين عن الزواج ونفقاته إذا كان المهر كبيراً .

غير أن، كما وضحت سابقا ، تقعيد الحكم فقها سائغ، ولكن تطبيقه أمر عسر من الناحية الواقعية، فللدولة حينئذ منعا للفوضى، واختلاف الرأي أن تدعو إلى عدم التغالي في المهور كتوجيه عام .

الشق الثاني : قيام الدولة بمساعدة طالبي الزواج ، ومنحهم المال الكافي لتيسير زواجهم ، فعلى الدولة المسلمة أن تفرض لكل شاب يريد الزواج مبلغا من المال يكون عونا له على تكاليفه ، وقد قامت بعض الدول في زماننا بإنشاء صندوق مالي لمساعدة العزاب على الزواج ، كما في بعض دول الخليج ، وغيرها ، وقامت بعض الدول بإنشاء صندوق خاص للزواج الثاني تشجيعا للتعدد ، ومحاربة تأخير الزواج.

ولهذا التدبير أيضا مستند من واقع الدول الإسلامية في زمان النبوة وزمن الخلفاء الراشدين ، ومن بعدهم ، فقد كان عمر بن عبد العزيز - رضي الله عنه - يقوم بتزويج الشباب من مال الزكاة ، والصدقة .

الشق الثالث : قيام الدولة بإنشاء مساكن خاصة لطالبي الزواج، والإسهام في تمكينهم من الدخول في إسكانات ميسرة، وبقروض حسنة بدون زيادة، وعلى مدى مدة طويلة تمكنه من السداد، وهذا يتطلب من الدولة التخطيط لمفهوم الزواج في المجتمع تخطيطا يتناسب والمنافع التي تجنيها الدولة من وراء استقرار الشباب ، وانتشار العفاف في المجتمع مما سيقلل من آثار الجريمة في المجتمع ؛ فإن ما تدفعه الدولة في مكافحة الجريمة ، والنفقات الباهظة التي تتكبدها الدولة في طريق محاربتها للفساد الخلقي ، يمكن أن تدفع أقل منه بكثير إذا هي وفرت للشباب الزواج الشرعي الذي يحفظ عليهم دينهم ، ومجتمعهم ، وهذا التدبير من الدولة من شأنه أن يشيع الزواج بين الرجال والنساء ويقلل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع.

الشق الرابع : بناء الدولة صالة أفراح في كل مدينة تكون مجانية، أو محددة الأجور منعا للتغالي في أسعارها، أو قيام الدولة بدعم هذه الصالات بأي صورة من صور الدعم الذي يخفف العبء عن طالبي الزواج ، وذلك كله لتسهيل أمره.

المطلب السابع : الزكاة وأثرها في محاربة تأخير الزواج

تبرز هنا مسألة فقهية مهمة ، وهي : هل يجوز إعطاء طالبي الزواج من مال الزكاة؟

ورد ذكر الأصناف الثمانية الذين يجوز إعطاؤهم من مال الزكاة في قوله تعالى : ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَـٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَـٰكِينِ وَٱلْعَـٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَـٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ﴾ (سورة التوبة ، الآية ٦٠) .

فهل يجوز إعطاء الفقير المحتاج من الزكاة الشرعية من أجل الزواج ، وهل يدخل في مفهوم الفقير ما إذا كانت الحاجة كتعدية للطعام والشراب إلى الحاجة إلى الزواج ، هذا ما سنبحثه فيما يأتي من مفهوم الزكاة ورعايتها الحاجات الأساسية الخاصة ، وهل يعتبر الزواج من هذه الحاجات الأساسية التي تراعيها الزكاة الشرعية ، وما علاقة النكاح ونفقاته بالحاجات الأساسية وأثر ذلك على التقليل من ظاهرة تأخير الزواج [٥٨ ، جـ١ / ٣٣٩-٣٦٣] .

إن التعمق في دراسة الحاجات الأساسية الخاصة التي تلبيها أموال الزكاة له أثر بالغ في تحديد الإطار الشرعي الصحيح الذي تدور حوله هذه المصارف .

فإن الزكاة إنما شرعت لإشباع الحاجات الأساسية التي يحتاجها المسلم من مطعم ومأكل وملبس ومسكن ، ونحو ذلك ، ولذلك سأبين هذه المسألة على النحو التالي :

مفهوم الحاجات الأساسية الخاصة التي تلبيها الزكاة ، وأثرها في التخفيف من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

يرتبط مفهوم الحاجات الأساسية الخاصة التي ترعاها الزكاة ارتباطاً وثيقاً بمقاصد الشريعة من جهة ، وبحد الغنى والفقر من جهة أخرى.

أولا : ارتباط مفهوم الحاجات الأساسية الخاصة بمقاصد الشريعة

أما ارتباطه بمقاصد الشريعة ، فمعلوم أن مقاصد الشريعة تنقسم إلى ضروريات وحاجيات وتحسينيات ، والحاجيات أحد هذه المقاصد ، وقد عرفها الشاطبي بقوله : "ما يفتقر إليها من حيث التوسعة ، ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب ؛ فإذا لم تراع دخل على المكلفين – في الجملة – الحرج والمشقة ،" ومن أمثلتها في العادات : التمتع بطيبات الرزق في المأكل والمشرب والمسكن [١٠ ، جـ١٠/٢].

والحاجات بمعناها الأصولي مرتبة وسط بين الحاجيات والتحسينيات. أما الحاجات الأساسية عند الفقهاء فهي عند الشافعية : " ما يكفي الإنسان مطعما وملبسا وغيرها مما لابد منه على ما يليق بحاله ، وحال من في نفقته ، من غير إسراف ولا تقتير" [٣٥ ، جـ١٠٦/٣]. وعند الحنابلة : قال ابن قدامة في *المغني* : " إن الحاجات الأساسية هي : ما يحتاج إليه لنفقة نفسه وعياله الذين تلزمهم مؤونتهم : من مطعم ، وملبس ، ومسكن ، وخادم ، وما لابد منه ، وقضاء دين ؛ لأن قضاء الدين من حوائجه الأصلية ، ويتعلق به حقوق الآدميين" [٢٦ ، جـ٢٢٢/٣].

ولذلك فإن مفهوم الحاجات الأساسية عند الفقهاء يرتبط ارتباطا وثيقا بمقاصد الشريعة ، وهو معنى مستفاد من معنى الحاجيات عند الأصوليين ، ويشمل حينئذ الضروريات الخمس المعروفة ، ومنها حفظ النسل ؛ ولذلك فإن كل ما يؤدي إلى المحافظة على هذه الضرورات الخمس يعتبر من الحاجات الأساسية .

فإذا كانت الحاجة حقيقية ، ومعنى كونها حقيقية أن طالبها يحتاج إليها بدون تحيل ، ولا أكل للأموال بالباطل ، وأن يكون من أهل الاستحقاق المالي ، ومنها أحقيته بأخذ الزكاة عند زواجه ، بأن كان من أهل الزكاة ، ومن المستحقين لها ، بحيث تكون في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية كما تقدم ؛ فإنها تكون معتبرة ، ولها تأثيرها في إعطاء الزكاة لمستحقها .

١- *حكم تأمين الحاجات الأساسية الخاصة وعلاقتها بالزكاة*

اتفق الفقهاء على أن تأمين الحاجات الأساسية للفرد المسلم واجب ، فإن عجز عن تأمينها بنفسه أو أقربائه تدخلت الدولة لتأمينها له عن طريق الزكاة أو بيت المال ؛ فإن عجزت فعن طريق أغنياء المسلمين [٥٩ ، جـ٢/٣٣٧ ؛ ٣٥ ، جـ ٤/٤١٢ ؛ ٤٦ ، جـ٢/٢٧٣ ؛ ٥٨ ، ص ٣٥٨] .

واتفق الفقهاء أيضا على وجوب تأمين الحاجات الأساسية للفقراء والمساكين من الزكاة ، [٥٩ ، جـ ٢/٣٥٣] ، وأما مقدار ما يعطى تلبية لهذه الحاجات ، فقد مال الدكتور محمد عثمان شبير إلى رأي الشافعية القائل : بأن الفقير يعطى من الزكاة كفاية العمر الغالب بما يسد حاجته ، ويستغني عن السؤال مرة أخرى ؛ لأن الهدف من الزكاة هو إغناء الفقراء عن السؤال ، ويعمل برأي الشافعية هذا إذا كان وعاء الزكاة ومحصولها يفي بهذا الغرض ، أما إذا كان دخل الزكاة لا يتسع إلى حد كفاية العمر الغالب ، فإنه ينتقل إلى إعطائه ما يكفيه لمدة سنة واحدة [٥٨ ، ص ٣٦٢].

والذي يبدو أن هذه من المسائل المتعلقة بالمصلحة العامة للدولة ، وأن الذي يحدد هذا المقدار أو ذاك حالة الوعاء الزكوي ، ومدى تلبيته للحاجات في كل مصر وفي كل زمن بحسبه ، مع مراعاة التوازن بين المصالح الخاصة للفقراء والمساكين وغيرهم من مصارف الزكاة ، وبين المصلحة العامة للأمة.

٢- *علاقة النكاح ونفقاته بالحاجات الأساسية وأثر ذلك على التقليل من ظاهرة تأخير الزواج*

يعتبر النكاح حاجة من الحاجات الأساسية للإنسان ، فهو من ناحية أصولية يحقق مقصدا من مقاصد الشريعة الضرورية ، وهو المحافظة على النسل من ناحية الإيجاد ، والاستمرارية به ، ومن ناحية فقهية : فإن الزواج يعتبر من الحاجات الأساسية الخاصة

التي نص عليها الفقهاء ؛ ولذلك كانت إعانة الناكح الفقير غير القادر على الزواج يريد العفاف من الحاجات الأساسية التي جاءت الزكاة لتلبيتها.

نخلص حينئذ إلى أن إعطاء طالب الناكح من مال الزكاة له ما يؤيده من الناحية الأصولية المقاصدية المتعلقة بسد حاجاته الأساسية ؛ لأن غرض الزكاة الأساسي سد الحاجات الأساسية للفرد المسلم مع تركيز النظر على أن سد هذه الحاجات لابد وأن يصاحبه توظيفها بما يعود على المجتمع بوظيفة اجتماعية.

وعليه : فإن إعطاء مال الزكاة لسد حاجات الزواج يحقق سد حاجة أساسية خاصة للناكح.

ثانيا : ارتباط الحاجات الأساسية بالغنى والفقر

غاية ما في الأمر : أن الحاجات الأساسية عند الفقهاء ترتبط ارتباطا وثيقا أيضا بمفهومي الغنى والفقر، وحدودهما، فإذا كان المرء غنيا فلا يعطى من الزكاة، وإذا كان فقيرا فيعطى.

وعليه : فإذا تحققت للفرد المسلم الكفاية كان غنيا غير محتاج، ومن لم تتحقق له الكفاية كان فقيرا محتاجا، ولا يقتصر على الكفاية النظر إلى المتطلبات الضرورية فحسب، وبحد الكفاف، بل يتعداه إلى تأمين ما يليق بالإنسان وحاله، ومن يعول، مما لابد منه [٥٨ ، ص ٣٥٧] .

وعليه : فيعتبر النكاح من الحاجات الأساسية الخاصة التي تدخل في نطاق جواز تأمينها من مال الزكاة ؛ لأن حد الكفاية لا يقف عند المطعم والمشرب، والملبس، والمسكن، بل يتعداه إلى ما لابد منه على ما يليق بحاله، من غير إسراف ولا تقتير، ويدخل في حد الكفاية إذا النكاح [٦٠ ، جـ ١٩١/٦ ؛ ٤١، جـ١/٤٩٤ ؛ ٥٨ ، ص ٣٦٢].

ومن هذه الحاجات: نفقات الزواج، فإن طائفة من الأبناء المسلمين لا يستطيعون الزواج لقلة ذات اليد، وتعتبر حاجتهم إلى النكاح من الحاجات التي لا تقل أهمية عن المأكل والمشرب؛ فإن الاستقرار النفسي يعتبر من الحاجات التي لابد من توافرها للفرد المسلم.

وقد نص الشافعية والحنابلة على أنه يجوز إعطاء طالب الزواج إذا كان محتاجا إليه، وكان مكتفيا من حيث الطعام والشراب والملبس؛ لأنه من تمام كفايته التي أشرنا إليها سابقا [٣٥، جـ ١٠٧/٣؛ ٤٦، جـ ٣١١/٣؛ ٥٨، ص ص٣٦٢-٣٦٣]. ويؤيده أيضا فعل عمر بن عبد العزيز - رضي الله عنه - حينما أمر من ينادي في الناس كل يوم: أين الغارمون؟ أين الناكحون؟ أين المساكين أين اليتامى؟ حتى أغنى كلا من هؤلاء [٦١، جـ ٢٠٨/٩-٢٠٩].

ووجه الاستدلال من فعل عمر بن عبد العزيز - رضي الله عنه - أنه جمع بين حال الفقير والغارم، واعتبر الطالب للزواج إذا كان فقيرا مستحقا للزكاة بدلالة الجمع بين هذه الأصناف جميعا، والصفة المشتركة بينهم هي الحاجة والفقر، وإن اختلفت صورة الحاجة، سواء أكانت حاجة للطعام والشراء، أم حاجة لقاء الدين بغرم، أم حاجة للزواج إذا كان طالب الزواج فقيرا.

ويشهد لهذا قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَـٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَـٰكِينِ وَٱلْعَـٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَـٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ﴾ (سورة التوبة، الآية ٦٠)، فالشاب الأعزب يعتبر فقيرا أو مسكينا، وحاجته للزواج لا تقل عن سائر حاجاته الأخرى كالطعام والشراب واللباس والسكن وغيرها؛ ولذلك فإنه يجوز إعطاء الشباب من مال الزكاة من أجل الزواج.

فالدولة ملزمة بجمع أموال الزكاة، وتخصيص جزء منها بحسب ما تراه مناسبا لدعم صندوق الزواج.

ويشهد لهذا أيضاً: حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : "ثلاثة حق على الله عونهم: المكاتب يريد الأداء، والمتزوج يريد العفاف، والمجاهد في سبيل الله" رواه الترمذي والنسائي والبيهقي، والحديث حسن، وقال الترمذي: هذا حديث حسن، وحسنه الألباني [٥١ ، حديث رقم (١٦٥٥)، جـ٤/١٨٤ ؛ ٢٠ ، حديث رقم (٣٢١٨) ، جـ ٦/٦١ ؛ ١١ ، حديث رقم (٥٠١٤)، جـ ٣/١٩٤].

وجه الدلالة في الحديث: أن النبي - صلى الله عليه وسلم - يبين ثلاثة أصناف من الناس هم في حاجة ماسة للإعانة، وهم العبد يريد سداد ثمنه ليكون حرا، وطالب الزواج يريد أن يعف نفسه، والمجاهد في سبيل الله عز وجل، والمعنى الذي يجمع بين هؤلاء الثلاثة هو الحاجة الماسة، والضرورة الملحة لقضاء حاجاتهم، فكون النبي - صلى الله عليه وسلم - يقرن بين المجاهد والغارم والمدين الذيْن يجوز دفع الزكاة إليهما إجماعا، وطالب الزواج يشعر بأن طالب الزواج يعطى من مال الزكاة أيضاً.

المطلب الثامن: إسهام المؤسسات الخيرية ومنظمات التكافل الاجتماعي في محاربة التغالي في المهور، وتيسير وسائل الزواج

يتمثل إسهام المؤسسات الخيرية في النقاط التالية:

١- القيام بحملات دعوية، وندوات علمية مكثفة للدعوة للزواج المبكر، وعدم التغالي في المهور، والتيسير في تكاليف الزواج، ومنها في الأردن مثلا الندوة التي نظمتها جمعية العفاف الخيرية، بعنوان: "*تكاليف الزواج في الأردن*،" وقد حاولت الندوة عن

طريق محاورها الثلاثة : الشرعي والقانوني والاقتصادي والاجتماعي ، والتي كان هدفها وضع الحلول للتقليل من تكاليف الزواج ، وهو ولا ريب تدبير من التدابير الشرعية التي تقلل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي ، ووسيلة من وسائل التوعية في المجتمع.

٢- القيام بفكرة الزواج الجماعي ، والذي تضطلع به جمعية العفاف في الأردن مثلا ولجنة عثمان بن عفان للزكاة في الكويت وغيرها ، فإن الزواج الجماعي فيه تخفيف واضح لتكاليف الزواج ، حيث تقوم مؤسسات تجارية ، وجهات خيرية متعددة بالمشاركة بهبات لطالبي الزواج ، وتصرف لهم بعض المساعدات ، وتقدم لهم قروضا ميسرة ، فضلا عن تزويج عدد كبير في حفل واحد مما يقلل من غلواء النفقات الباهظة التي تكون في حفل الزفاف ، والتي أصبحت إصرا يهدد الرجال والنساء بالبقاء بدون زواج.

وكذلك إقامة حفلات الزفاف بتكاليف قليلة في قاعات الجمعيات الخيرية ، كما تفعله الجمعية الشركسية في الأردن مثلا وغيرها [١ ، ص ٤٠].

٣- قيام الجمعيات الخيرية التي تقوم بهذا العمل كجمعية العفاف في الأردن ، وبعض الجمعيات الخيرية في السودان وفي الكويت ، وظاهرة الزواج الجماعي منتشرة هناك ، بالتعاقد مع صالات الأفراح ومصانع الأثاث ، وبالتعاون مع صندوق الزكاة والأوقاف الإسلامية ؛ لتيسير الزواج على الشباب ، وبهامش ربح معقول ، وبالتقسيط كذلك [١ ، ص ص ٩٦-٩٧].

وللزواج الجماعي فوائد عدة - منها :

أ) التقليل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع بالتشجيع على الزواج .

ب) التقليل من تكاليف الزواج.

جـ) التكثير من الزواج وانتشاره في المجتمع الإسلامي.

د) إشاعة روح التكافل والتعاضد في المجتمع الإسلامي.

٤- إنشاء بنك وطني للتزويج : وفكرة هذا البنك تستند إلى أن كل طالب للزواج يقوم بإيداع معلومات كاملة عنه، وعن حالته المالية والاجتماعية، ويشرف على هذا البنك متخصصون في علوم الشريعة والاجتماع ؛ لدراسة هذه الحالات، ومحاولة إيجاد الزواج المناسب، وبأقل التكاليف، ولا ريب أن هذه خطوة متقدمة في طريق التقليل من ترك الزواج لما قد يقرب بين بعض الرجال والنساء من حيث النفقات، والقبول بالطرف الآخر وفق منظومة فكرية واجتماعية معينة تنبني على أساس الاختيار القائم على الدين، والخلق، والمواءمة بين المتطلبات النفسية والاجتماعية لكل طرف من الزوجين، لكي يتحقق الانسجام بينهما تحقيقا لنجاح الزواج واستمراره .

وإنشاء هذا البنك لا بد له من شروط تضبطه ، ويقترح ما يلي :

أ) أن تكون المعلومات المودعة لديه سرية للغاية، ولا يطلع عليها إلا في الحالات التي يتأكد فيها من نية كلا الطرفين الجازمة على الزواج .

ب) أن يقوم على هذا البنك جملة من الثقات الذين لديهم الخبرة الكافية في ذلك.

جـ) يقوم هذا البنك، بالتعاون مع المؤسسات الحكومية والهيئات الخيرية ، بإيجاد المناخ المناسب للزواج، والتسهيل على طالبيه ما أمكن.

المطلب التاسع : تعدد الزوجات وأثره في التقليل من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

يكون البحث في هذا المطلب في الفروع التالية :

الفرع الأول : حكم التعدد في الإسلام.

الفرع الثاني : أسباب تعدد الزوجات.

الفرع الثالث : أثر التعدد في الحد من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

الفرع الرابع : محاربة التبرج والفساد الخلقي وأثره في التقليل من تأخير الزواج.

الفرع الأول: حكم تعدد الزوجات في الإسلام

أجمع الفقهاء على أنه يجوز للرجل أن يتزوج بأربع نسوة بشرط العدل بينهن في السكنى والنفقة .

ودليل هذا الإجماع : قول الله عز وجل : ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَىٰ فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ ۖ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَلَّا تَعُولُوا ﴿٣﴾ ﴾ (سورة النساء، الآية٣) .

وجه الدلالة في الآية الكريمة : أن الله عز وجل يبين جواز الجمع بين أربع نسوة بقوله : ﴿ فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ ﴾ ، بشرط العدل بينهن العدل المادي الذي يستطيع عليه ، أما إذا كان ميلا نفسيا ، فهو أمر لا يستطيع المرء دفعه ، بالإضافة إلى القدرة على الإنفاق.

وهناك خلاف بين الفقهاء : هل الأصل في النكاح التعدد أو الاقتصار على الزوجة الواحدة ، [٦٢ ، جـ ١٥/٥ ؛ ٦٣ ، جـ٢/٣٤٢].

ومهما يكن من أمر فإن التعدد مشروع ، وهو من الأحكام الشرعية التي يجب على المسلمين التسليم بجوازها ، والأخذ بها عند الحاجة إليه [٦ ، جـ١/٣١١].

الفرع الثاني : الأسباب التي سوغت تعدد الزوجات في الإسلام (٦٤ ، جـ ١٧١/٧؛ ٦، جـ ١/٣١٤-٣١٧]

جاء حكم التعدد في الزوجات علاجا لعدة أسباب، منها :

١- إصابة الزوجة بمرض دائم ، أو عضال ، أو منفر يمنع من المعاشرة الزوجية ، أو القيام بأعباء الزوج وحاجاته ، وحاجات أولاده ، والقيام بالأعباء البيتية .

٢- عقم الزوجة ، وهو عدم قدرتها على الإنجاب ، لسبب من الأسباب ، وهذا يفوت مقصد الزواج الأساسي ، وهو حصول الولد .

٣- زيادة الخلافات بين الزوجين ، واستحالة المعاشرة بالمعروف بينهما ، فيتخذ الزوج قراراً بالزواج من أخرى تحقيقا لسكنه النفسي.

٤- أن يكون الرجل كثير السفر ، ويقيم في كل بلد مدة ، فيحتاج مع تعذر نقل الأولاد معه ، إلى التزوج بأخرى ، أو أكثر.

٥- انقطاع الإنجاب عند بعض النساء مبكرا ، وهو ما يسمى بالإياس المبكر ، فيطلب الرجل الولد ، فيتزوج من أخرى .

٦- وجود قوة الشهوة وزيادة الرغبة في النساء عند بعض الرجال مما يتطلب معه أن يتزوج من أخرى ؛ تحقيقا لمطلب تحقيق قضاء وطره بصورة شرعية ، بالإضافة إلى أسباب أخرى لا يتسع المجال للتفصيل فيها.

الفرع الثالث : أثر التعدد في الحد من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي

إن من أهم الفوائد التي من أجلها شرع تعدد الزوجات ، الحد من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع ؛ فإن سنة الله عز وجل أن عدد النساء أكبر من عدد الرجال ، ولوجود هذه الزيادة فإنه لا بد من أن يجد هؤلاء النساء أزواجا يعصمونهن.

ولمعالجة حالة قلة الرجال وكثرة النساء ، سواء في الأحوال العادية أو الأحوال الاستثنائية كالحروب ، والزلازل والعوارض الطبيعية والأمراض ، يصبح التعدد بديلا ضروريا يلزم المجتمع الأخذ به ، ويصبح حينئذ ضرورة اجتماعية وأخلاقية ، تقتضيها مصلحة المجتمع ، وعفته ، وطهارته ، وهو السبيل الأنفع للقضاء على مرض تأخير

الزواج ، فإن تأخير الزواج مرض فتاك يفتك بالأمة ، ويفتك ببنيانها الاجتماعي والخلقي. فبدلا من الاتجاه إلى التبذل الرخيص والارتماء في أحضان دعاة الفساد والانحراف الخلقي ، يتجه إلى العفة والطهارة ، وإشاعة التعدد.

ولذلك يعتبر التعدد من التدابير الناجعة والنافعة للتقليل من ظاهرة تأخير الزواج بين النساء.

هذا بصورة مباشرة ، أما تعدد الزوجات ، فإنه يعتبر تدبيرا شرعيا للحد من تأخير الزواج بصورة غير مباشرة ؛ ذلك أن التعدد يفضي إلى الحد من انتشار الرذيلة والفساد في المجتمع ، ويؤدي إلى الحد من انتشار الزنى ، والممارسات غير الشرعية ، وهذا يسهم في إيجاد بيئة صالحة تدفع الشباب إلى إشباع غرائزهم عن طريق الزواج الشرعي ، وهذا من شأنه التقليل من تأخير الزواج ، وإقبال الشباب عليه.

ومن هنا نجد أن الإسلام دين واقعي ، وخصائص التشريع الإسلامي واقعية قابلة للتطبيق العملي الموافق للفطرة ، وتكون حلا للمشكلات التي يواجهها المجتمع الإسلامي ؛ ولذلك فإن الاختلال بين عدد الرجال والنساء أمر واقع في المجتمع : "والحد الأعلى لهذا الاختلال الذي يعتري بعض المجتمعات لم يعرف تاريخيا أنه تجاوز نسبة أربع إلى واحد ، وهو يدور دائما في حدودها" [٦٥ ، جـ ١/ ٥٧٩-٥٨٠]، فكان لا بد من علاج هذه الظاهرة ، ولابد من تدبير حيال ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع ، وقد وضع نظام تعدد الزوجات حلا لهذه المشكلة ، فإن مواجهة " الواقع الذي لا ينفع فيه هز الكتفين ، ولا تنفع فيه الحذلقة والادعاء ، يختاره متمشيا مع واقعيته الإيجابية ، في مواجهة الإنسان كما هو بفطرته ، وظروف حياته - ومع رعايته للخلق النظيف والمجتمع المتطهر ، ومع منهجه في التقاط الإنسان من السفح ، والرقي به في الدرج الصاعد إلى القمة السامقة ، ولكن في يسر ولين وواقعية" [٦٥ ، جـ١/ ٥٨٠] .

الفرع الرابع :محاربة التبرج والفساد الخلقي وأثره في التقليل من تأخير الزواج

حرص الإسلام بتشريعاته ومقاصده على الحفاظ على العرض، وصونه من كل ما يخل به ؛ ولذلك يشكل حفظ العرض مقصدا ضروريا من مقاصد الشريعة، ولذلك حرم الله عز وجل الزنى، وحرم كل طريق يوصل إليه، فحرم الخلوة بالأجنبية، فعن ابن عباس -رضي الله عنهما- أنه سمع النبي - صلى الله عليه وسلم - يقول : " لا يخلون رجل بامرأة ، ولا تسافرن امرأة إلا ومعها محرم " رواه البخاري ومسلم، [٧ ، حديث رقم (٢٨٤٤) ، جـ٣/١٠٩٤ ؛ ٨ ، حديث رقم (١٣٤١)، جـ ٩٧٨/٢].

وحرم الاختلاط بكل صوره في الشارع، وفي الجامعات والمدارس، والمؤسسات المختلفة، وحرم إقامة أي علاقة تقوم على غير الزواج .

وأمر نساء المسلمين بالتزام الحجاب الشرعي ، قال تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَآءِ ٱلْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَـٰبِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ﴾ (سورة الأحزاب، الآية٥٩) ، وأمر أيضاً بغض الأبصار عن الأجنبيات، وأمر بحفظ الفروج ؛ لقوله تعالى: ﴿ قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا۟ مِنْ أَبْصَـٰرِهِمْ وَيَحْفَظُوا۟ فُرُوجَهُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ ﴾ (سورة النور ، الآية ٣٠) ، وقال تعالى: ﴿ وَقُل لِّلْمُؤْمِنَـٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَـٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ ﴾ (سورة النور ، الآية ٣١) ، إلى غير ذلك من التدابير الشرعية لنشر الفضيلة في المجتمع ، كما حث على الزواج ، وأمر به كما تقدم.

ومعلوم أنه إذا انتشرت الفاحشة في المجتمع وانتشرت آثاره، ولم يتحصن الشاب بالزواج فإن مآله إلى الوقوع في المعصية، وإلى حلول العقاب الرباني، قال الله تعالى :

﴿ وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا ﴾ (سورة الإسراء ، الآية ١٦) .

ولذلك تعتبر محاربة الرذيلة والفساد ، والقضاء على مرض التبذل والترخص في اللباس، وإغلاق دور اللهو والفسق ووسائل الإغراء المختلفة ، ومحاربة الاختلاط بين الجنسين، وبيان الآثار الناجمة عن الاختلاط على المرأة في حاضرها ومستقبلها، وحملها وصمة عار طيلة حياتها، تدبيرا شرعيا ضروريا للحد من تأخير الزواج ، فحيثما وجد الشاب المجتمع السوي الذي يحارب الفساد وجد حينئذ طريق الزواج الشرعي لتلبية حاجاته الفطرية التي فطره الله عليها، وهي قضاء وطره، وسكنه إلى زوجه، مما يعني المبادرة إلى الزواج حيث لا طريق للحفاظ على الفطرة السليمة إلا الزواج.

ولذا، فكلما أغلق المجتمع على نفسه دائرة الفساد الخلقي، دفع الشباب إلى المسارعة للزواج، وهجر تأخيره، والعزوبية، وكذلك الحال بالنسبة للنساء، فيحرص الآباء على زواج بناتهم دون وضع العراقيل أمام الخاطبين.

ومن التدابير الشرعية المتصلة بمحاربة الفساد والرذيلة، تنمية الإيمان والبعد عن هذه الرذائل، والوقوع في مغبتها، ولا شك أن هذا الإيمان تقوم بتنميته مؤسسات التوجيه الإسلامي المختلفة في المجتمع، سواء أكانت دينية أم تربوية أم إعلامية ، وعلى مستوى الفرد والجماعة ؛ لإعادة صقل وبناء الشخصية المسلمة على أساس العفة والطهارة وفق منظور إسلامي رصين .

المطلب العاشر: محاربة بعض الأفكار التي تدعو إلى تأخير سن الزواج للرجل أو المرأة

من التدابير الشرعية التي تسهم في الحد من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي محاربة جملة من الأفكار التي تعتبر خللا في التفكير وانحرافا في النظرة الإسلامية إلى الزواج وغاياته وجدواه في المجتمع ، وسأجملها فيما يلي :

١- بحث الخاطب عن الزوجة العاملة ؛ ابتغاء الحصول على راتبها.

٢- حبس بعض النساء أنفسهن بحجة إكمال الدراسة.

انفراد بعض النساء برأيهن في العزوف عن الزواج، وعدم تدخل الولي في اتخاذ القرار، ولذلك فقد جعل الشارع - على رأي جمهور الفقهاء خلافا للحنفية - الولي شرطا لصحة النكاح ؛ لحديث عائشة - رضي الله عنها - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: " أيما امرأة نكحت بغير إذن مواليها فنكاحها باطل ثلاث مرات، فإن دخل بها فالمهر لها بما أصاب منها، فإن تشاجروا فالسلطان ولي من لا ولي له" رواه أحمد وأبو داود والترمذي والدارمي وابن حبان ، واللفظ لأبي داود، وقال الترمذي: هذا حديث حسن، وصححه ابن حبان، وقال الشيخ شعيب الأرناؤوط: " إسناده حسن " [٤٩ ، حديث رقم (٢٤٤١٧)، جـ٦/٦٦ ؛ ٥٠ ، حديث رقم (٣٠٨٣)، جـ٢/٢٢٩ ؛ ٥١ ، حديث رقم (١١٠٢)، جـ ٣/٤٠٧ ؛ ٥٤ ، حديث رقم (٢١٨٤)، جـ٢/١٨٥ ؛ ٥٣ ، حديث رقم (٤٠٧٤) ، جـ٩/٣٨٤].

٣- انتشار بعض العادات القبيحة التي تلزم نساء القبيلة من الزواج من رجال قبيلتها أو عشيرتها خاصة، وكحجز ابنة العم لابن العم، وهذا من العوائق التي تمنع من التسريع في زواج البنات، وله أثر بالغ في انتشار ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

المطلب الحادي عشر : تدخل الدولة في منع التزوج من الأجنبيات

أجمع الفقهاء على تحريم زواج المسلمة بغير المسلم ؛ لقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُنكِحُوا۟ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا۟ ﴾ (سورة البقرة ، الآية٢٢١)، وقوله تعالى : ﴿ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَـٰتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى ٱلْكُفَّارِ ۖ لَا هُنَّ حِلٌّ لَّهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ ۖ ﴾ (سورة الممتحنة، الآية١٠).

ولأن في هذا الزواج الخوف من ارتداد المسلمة عن دينها ؛ لأن الرجل الكافر سيدعوها إلى دينه، والنساء عادة يتبعن أزواجهم، ويتأثرن بهم [٦٤ ، جـ ١٥٢/٧].

وأجمعوا على تحريم زواج المسلم بغير الكتابية، كالتي تعبد الأصنام أو الكواكب أو النجوم، وكذلك المرأة الملحدة أو المادية مثل الشيوعية، والبهائية والقاديانية، وغيرها [٣٦ ، جـ ٢٩٣/٦ ؛ ٢٦ ، جـ٦/٥٨٩].

ودليل هذا الإجماع قوله تعالى : ﴿ وَلَا تَنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ ﴾ (سورة البقرة ، الآية ٢٢١) ، وقوله تعالى : ﴿ وَلَا تُمْسِكُواْ بِعِصَمِ ٱلْكَوَافِرِ ﴾ (سورة الممتحنة، الآية ١٠) .

وسبب ذلك : عدم تحقق الانسجام والاطمئنان والتعاون بين الزوجين ؛ لأن تباين العقيدة يوجد الفروقات في فهم الأمور مما يؤدي إلى الاختلاف بين الزوجين في المجالات العقدية والسلوكية.

وذهب أكثر الفقهاء إلى جواز تزوج المسلم بالكتابية اليهودية أو النصرانية دون سائر الكتب قبلهما ، كصحف شيث وإدريس وإبراهيم عليهم السلام [٦٣ ، جـ٣٢٤/٢ ؛ ٢٩ ، جـ٢٥٣/٢ ؛ ٦٦ ، جـ ٢٢٦/٣ ؛ ٣٧ ، جـ٤٥/٢ ، ٤٦ ؛ ٢٦ ، جـ ٥٨٩/٦ - ٥٩٠ ، ٨٠٠/٧] ، لقوله تعالى : ﴿ ٱلْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ وَطَعَامُ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ حِلٌّ لَّكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَٰفِحِينَ ﴾ (سورة المائدة ، الآية٥) .

والمحصنات هن العفايف ؛ لأن الزانية خبيثة بنص القرآن الكريم ، والله عز وجل حرم على عباده الخبائث من المطاعم والمشارب والمناكح ، ولم يبح لهم إلا الطيبات [٦٧ ، جـ٤٢٠/٢].

وقد أجمع الصحابة على جواز الزواج من الكتابيات ، فقد تزوج عثمان من نائلة الكلبية ، وهي نصرانية ، وأسلمت عنده ... [٦٠ ، جـ١٥ /٣٨٨].

والسبب في إباحة الزواج بالكتابية هو رجاء إيمانها ، ودخولها في الإسلام ؛ لأن عندها شيئا من المبادئ الإيمانية التي تجعل إيمانها أمرا سهلا ممكنا، ولأن لها دينا يعصمها من الوقوع في المحرمات .

بيد أن هذا الزواج لابد له من شروط ، من أهمها [١٦ ، جـ٢ /٢٢]:

١- أن يتم العقد بإعطاء مهر بقصد النكاح الشرعي .

٢- أن يقصد الرجل إنشاء أسرة مستقرة .

٣- أن تكون الكتابية عفيفة بعيدة عن كل ما يخدش عرضها وحياءها [٦ ، ص٢٩٩].

غير أن الاتجاه العام عند الفقهاء جواز الزواج بالكتابيات مع الكراهة [٦٧ ، جـ٢ /٤٣٠]، وجعله خلاف الأولى ، ولم يرغب فيه ، إلا إذا لم يجد المسلمات ، وهذه الكراهة لا تؤثر شيئا في الحكم الشرعي ، وهو الحل والجواز ؛ وذلك لتحقيق مقصد عالمي عام وهو نشر الدعوة الإسلامية .

ويكون التدبير الشرعي المستفاد من حكم الزواج بالكتابية في اتجاهين :

الاتجاه الأول : أن الفقهاء جعلوا الزواج من الكتابية على خلاف الأولى ، وهذا يحمل في طياته إشارة إلى ضرورة التزوج من المسلمات ؛ ومن شأنه أن يقلل من تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي ، فكثير من شبابنا يتزوج من الكتابيات ، مما يخلف نساء مسلمات بلا زواج.

والناظر في زماننا هذا يجد أن كثيرا من أبنائنا يتزوجون من النصرانيات في بلاد الكفر ، بدون تثبت من عفافها ، وصلاحها لتكوين أسرة متماسكة لا تتعرض مستقبلا

للتفكك والاندثار، وتترك بنات المسلمين بلا زواج؛ ولذلك على شبابنا الذين يتجهون للغرب بقصد العمل ونحوه أن يتزوجوا من المسلمات حفاظا على دينهم، ودين أبنائهم، ونفيا لأسباب تأخير الزواج بين نساء المسلمين.

الاتجاه الثاني: تأخير الزواج إذا انتشرت في المجتمع الإسلامي، فللدولة التدخل لمنع التزوج منهن سياسة، ومستند هذا الحكم السياسي قاعدة سد الذرائع، فإنه يعتبر من المبادىء العظيمة استمدت من أثره في توثيق المصالح، وضمان تحقيقها، والمحافظة عليها، وهي التفات إلى العدل والمصلحة.

وبيان ذلك: أن الأفعال لا تخلو من أفعال محرمة في ذاتها، وهذه مورد النهي منصب على ذاتها، والتحريم مباشر فيها، كالزنى، والخمر وغيرهما.

وأفعال مشروعة في أصل وضعها، ولكن بالنظر إلى المآل الممنوع، وإفضاء الأمر إلى مفسدة، حرمت، ومنعت؛ لأنها أخلت بوضع المشروعات.

قال ابن القيم: "لما كانت المقاصد لا يتوصل إليها إلا بالأسباب، والطرق التي تفضي إليها كانت طرقها، وأسبابها تابعة لها، فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها، والمنع منها بحسب إفضائها إلى غاياتها، فوسيلة المقصود تابعة للمقصود، وكلاهما مقصود، ولكنه مقصود قصد الغايات، وهي مقصودة قصد الوسائل، فإذا حرم الرب تبارك وتعالى شيئا، وله طرق ووسائل تفضي إليه، فإنه يحرمها، ويمنع منها تحقيقا لتحريمه وتثبيتا له، ومنعا أن يقرب من حماه، ولو أباح الوسائل والذرائع المفضية إليه، لكان ذلك نقضا للتحريم، وإغراء للنفوس به، وحكمته تعالى، وعلمه يأبى ذلك كل الإباء ..." [٦٧، جـ٣/١١٩].

ولذلك فإن التزوج من الكتابيات، وإن كان جائزا في أصله، ولكنه يفضي إبان تطبيقه عند انتشار تأخير الزواج في المجتمع إلى ازدياد آثار هذه الظاهرة، وتكاثر سلبياتها؛

ولذلك جاء مبدأ سد الذريعة للحفاظ على تماسك المجتمع بإتاحة فرصة الزواج للمسلمات في البلد الإسلامي، ودليل ذلك ما ورد عن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - أنه نهى عن نكاح نساء أهل الذمة سدا لذريعة مواقعة المومسات منهن، وما يجلبه من ضياع الولد، وخشية إفشاء أسرار الجند، والخشية من انتشار تأخير الزواج بين نساء المسلمين، فقد منع حذيفة بن اليمان - رضي الله عنه - من الزواج بيهودية، فكتب إليه حذيفة: أحرام هي ؟ فكتب إليه عمر: لا، ولكني أخشى مواقعة المومسات منهن [٦٣، جـ ٣٩٧/٢ ؛ ٦٨، جـ٦/١٤٧].

ويظهر جليا أهمية هذه القاعدة في تسديد عمل المجتهد في السياسة الشرعية، حيث إن سد الذريعة من صميم العمل السياسي، وفعل عمر - رضي الله عنه - السابق يعد من أكثر الأمثلة ملاءمة في توضيح عمل مبدأ سد الذرائع في معالجة المستجدات السياسية، طبقا لما يحتف بالواقعة من ملابسات، وبما له من دور في الكشف عن مقصود الشارع من تشريع الزواج بالكتابيات ،وهو تأليف قلوبهن للإيمان، واستعفاف المسلم وعدم الإضرار بالمجتمع المسلم، فإذا آل الأمر إلى نقض لهذين المقصدين، عاد الحكم إلى التحريم، فإذا أدى الزواج بهن إلى إضعاف المسلمين، أو إفشاء أسرارهم، أو إدخال الفساد على نساء المسلمين، فيكون الحكم السياسي الموافق لمقتضي الشريعة، وأصولها منع هذا الزواج، مع حله في الأصل.

ولا ريب في أن هذه القاعدة من القواعد التي يتحقق فيها مناط أصل النظر في مآلات الأفعال، فإذا آل الفعل إلى ضرر، منع ؛ ولأن ممارسة المكلف يجب أن يسددها موافقته مقصود الشارع من شرع الحكم . يقول الإمام الشاطبي: " النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعا، كانت الأفعال موافقة، أو مخالفة، وذلك: أن المجتهد لا

يحكم على فعل من الأفعال الصادرة من المكلفين بالإقدام، أو بالإحجام، إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل .... " [١٠ ، جـ٤/١٩٤].

فوظيفة هذا الأصل: منع الوصول إلى نتائج من شأنها أن تخالف مقصود الشارع، سواء أدى ممارسة الفعل إلى مفسدة ، أو أدى إلى نتيجة لا يرضاها الشارع، ولم يوضع الحكم أصالة لتحقيقها، وإلا لحصلت المناقضة لمقصود الشارع من وضع الحكم، ومناقضة الشارع باطلة من كل وجه [١٠ ، جـ٢/٣٣٣].

ولا ريب في أن هذا الحكم له صلة بمقاصد الشريعة ؛ لأن قاعدة سد الذريعة هدفها القيام بمصالح الأمة داخلا وخارجا في حوادث ووقائع وردت فيها نصوص، فتقوم هذه القاعدة بتسديد عمل المجتهد ومده بالحلول الشرعية وفق المتغيرات، والملابسات الجديدة المحتفة بالواقعة، وفي مسألتنا، هي عزوف الشباب عن الزواج ببنات دينهم وبلدهم واللجوء إلى الزواج بالأجنبيات.

المطلب الثاني عشر : منع عضل الولي: وهو منع الرجل موليته من الزواج بدون سبب شرعي

العضل في اللغة من: عضل الرجل حرمته عضلا ؛ إذا منعها من التزوج، وعضل المرأة عن الزوج : حبسها [٦٩ ، جـ ١١/٤٥١].

وقد استخدم الفقهاء لفظ العضل بمعنى المنع من التزويج، قال ابن قدامة: " معنى العضل: منع المرأة من التزويج بكفئها إذا طلب ذلك، ورغب كل واحد منهما في صاحبه" [٢٦ ، جـ٦/٤٧٧]. وقال ابن العربي المالكي: " العضل يتصرف على وجوه مرجعها إلى المنع، وهو المراد ها هنا، فنهى الله تعالى أولياء المرأة من منعها عن نكاح من ترضاه، وهذا دليل قاطع على أن المرأة لا حق لها في مباشرة النكاح، وإنما هو حق الولي، خلافا لأبي حنيفة ... فإن للمرأة حق الطلب للنكاح، وللولي حق المباشرة للعقد فإذا أرادت من يُرضى حاله، وأبى الولي من العقد فقد منعها مرادها " [٧٠ ، جـ١/٢٠١].

وحكم عضل الرجل موليته ومنعها من الزواج من كفئها حرام ؛ لأنه ظلم ، وإضرار بالمرأة ، وقد قال الله تعالى : ﴿ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ ﴾ (سورة البقرة، الآية٢٣٢). وروي عن الحسن - رضي الله عنه - : أن أخت معقل بن يسار - رضي الله عنه - طلقها زوجها حتى انقضت عدتها ، فخطبها ، فأبى معقل ، فنزلت : "فلا تعضلوهن أن ينحكن أزواجهن" [٧ ، حديث رقم (٤٢٥٥)، جـ ١٦٤٥/٤].

ولذلك فقد ذهب جمهور الفقهاء : إلى أن المرأة إذا خطبها كفء فامتنع الولي عن تزويجها دون بيان سبب مقبول فإنه يعتبر عاضلا آثما ؛ لأن الواجب عليه أن يزوجها من كفء، وإن كان النكاح على مهر المثل أو دونه كما هو رأي الشافعية والحنابلة ؛ لأن المهر حق خاص بها، فلم يكن للولي أن يعترض عليه، فإن رضيت به فلا اعتبار بقول وليها (٥٩، جـ٢/٣١٥-٣١٦؛ ٤١، جـ٢/٢٣١-٢٣٢ ؛ ٣٥ ، جـ ١٥٣/٣ -١٥٤ ؛ ٤٦ ، جـ ٥/٥٤-٥٥ ؛ ٢٦ ، جـ٦/٤٧٧-٤٧٨].

فقد اتفق العلماء على أن المرأة المالكة لأمر نفسها إذا وهبت صداقها لزوجها نفذ ذلك عليها ؛ لقوله تعالى : ﴿ فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَيْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَّرِيئًا ﴾ (سورة النساء ، الآية ٥) وانظر : [٧٠ ، جـ١/٣١٨ ؛ ٦٢ ، جـ ١٨/٥] .

وأما منع الرجل موليته من الزواج إذا كان الخاطب غير كفء، فهو مباح، لتحقيقه مصلحة ابنته.

ولذلك فإن من التدابير الشرعية للحد من تأخير الزواج في الشريعة الإسلامية منع عضل الرجل موليته، والمقصود بعضلها هنا: هو ظلمها بمنع تزويجها بالكفء؛ لكون الأب هو المتسبب في تأخير زواجها، كأن يريد الأب راتب ابنته، أو أنه غير مقتنع بالخاطب المتقدم لخطبة ابنته، أو أنه يغالي في مهر ابنته، وقد تقدم لها الزوج المناسب؛

وذلك لقوله تعالى : ﴿ وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُواْ بِبَعْضِ مَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ ﴾ (سورة النساء، الآية ١٩) .

ومعلوم أن هذا يدخل في دائرة التعسف في استعمال الحق ، والذي يعني : "مناقضة قصد الشارع في تصرف مأذون فيه شرعا بحسب الأصل" [٧١ ، ص ٨٧] .

فإن الشارع الحكيم أعطى الرجل الحق في أن يكون وليا على زواج المرأة باختيار الأحظى لها ، والأقرب لمصلحتها ، فإذا استعمل الأب هذا الحق بقصد الإضرار بها بتحقيق مأرب خاص به ، أو مكسب يتطلع إليه ، كان ذلك داخلا في أحد معايير هذه النظرية ، وهو قصد الإضرار بالغير .

وإذا لم يقصد الأب الإضرار بابنته ، ولكن فعله بمنعها من التزوج في السن المناسبة يؤدي إلى إلحاق الضرر بها ، وإن لم يقصده ، بحجة صغرها أو بحجة تعليمها أو أي حجة أخرى ، فإنه يعتبر متعسفا أيضا في استعمال حقه ، وهو الولاية على المرأة في تزويجها ، وهو داخل أيضا في المعيار الثاني من معايير التعسف في استعمال الحق ، وهو المعيار الموضوعي ، وهو أن لا يقصد الإضرار ، ولكن فعله يؤول إلى الضرر .

وليس من حق الأب أيضا أن يغالي بمهر ابنته ، وقد ألغت قوانين الأحوال الشخصية اعتبار مهر المثل تماما ، ولم يجعل للأب حق الاعتراض بسببه ؛ لأن المهر هو لإكرام المرأة ، وليس ثمنا لها ، فإن الزواج قائم على المكارمة ، لا المكايسة ، بخلاف البيع فإنه قائم على المكايسة.

المطلب الثالث عشر: محاربة انتشار البطالة بين الرجال [٦ ، ص ص ١٠٥-١٠٦]

إن من التدابير الشرعية التي تسهم في التقليل من ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع القضاء على البطالة بين الرجال القادرين على العمل ، وتوفير العمل المناسب لهم ،

لتمكينهم من تحمل نفقات الزواج ، فالبطالة سبب من الأسباب الأساسية التي تجعل الشباب يعزفون عن الزواج ، فتيسير أسباب العمل المختلفة يعني تيسير طريق الزواج .

ومن التدابير الشرعية المتصلة بمحاربة البطالة التقليل من عمل المرأة في المجالات التي تزاحم فيها الرجل ؛ توفيرا لفرص العمل للرجال ؛ حتى يكونوا قادرين على تكوين أسرة عن طريق الزواج الشرعي .

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد اتضح من البحث المتقدم الأمور التالية :

١- تأخير الزواج ظاهرة تنتشر في المجتمع الإسلامي، وتعني : "بقاء الرجل أو المرأة بدون زواج بعد مضي السن المناسبة له عادة ؛ لسبب من الأسباب، مع حاجته إليه، ورغبته فيه أو امتناعه عنه".

٢- لتأخير الزواج آثار سلبية على المجتمع الإسلامي، ومنها آثار دينية مثل ضعف الوازع الديني، واقتصادية، وأخلاقية، وخلقية، ونفسية.

٣- لتأخير الزواج أسباب متعددة، تسهم في إيجادها، وانتشارها، ومنها: أسباب اقتصادية مثل غياب الدافع للهدف من العمل، واجتماعية مثل اختفاء الروابط الاجتماعية، ونفسية.

٤- وضع الإسلام جملة من التدابير الشرعية لمنع انتشار ظاهرة تأخير الزواج بين الرجال والنساء في المجتمع الإسلامي، ومن أهمها :

أ) الحث على الزواج ، والحض على تكثيره في المجتمع الإسلامي ، ومما يتصل بهذا التدبير: وجوب الزواج على الرجال الذين تتوق أنفسهم إليه ، مع خوفهم من الوقوع في الزنى .

ب) التحذير من المغالاة في المهور ، والحض على تيسيرها وتقليلها بكل وسيلة ممكنة.

جـ) للدولة دور بارز في الإسهام في تقليل المهور كسياسة عامة.

د) تسهم الجمعيات والمؤسسات الخيرية إسهاما كبيرا في الحث على الزواج ، وإيجاد التدابير الشرعية للتقليل من تأخيره ، ومنها الزواج الجماعي ، وإنشاء بنك للتزويج ، وغيرها .

هـ) تعدِد الزوجات في الإسلام له أثر بالغ في محاربة ظاهرة تأخير الزواج في المجتمع الإسلامي.

و) للدولة أن تتدخل لمنع التزوج من الأجنبيات إذا رأت أن ذلك يزيد من نسبة تأخير الزواج بين المسلمين .

ز) محاربة الفساد والتبرج وتوجيه الشباب والشابات للزواج.

حـ) محاربة الأفكار الخاطئة والمنحرفة التي تؤخر الزواج وتعيقه.

ط) منع عضل الأولياء لمولياتهن .

ي) محاربة البطالة .

المراجـــع

[١] الفيروزآبادي ، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط* . ط٢ . بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٧م .

[٢] الزرقا ، أحمد ابن الشيخ محمد . *شرح القواعد الفقهية* . ط٢. دمشق: دار القلم ، ١٩٨٩م.

[٣] الخطيب ، حسين ، ومحمد المعاني. "المحور الاجتماعي." *ندوة تكاليف الزواج في الأردن*، ٢٠٠٠م.

[٤] إلهي ، فضل. *التدابير الواقية من الزنا في الفقه الإسلامي*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي ، الرياض: مكتبة أسامة ، ١٩٨٣م .

[٥] كاخيا ، طارق إسماعيل. *الزواج الإسلامي*. ط٣. د.م: نشر محمد عفيف الزعبي ، ١٩٨٢م .

[٦] عقلة ، محمد. *نظام الأسرة في الإسلام* . ط٢. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة ، د.ت.

[٧] البخاري ، محمد بن إسماعيل . *الجامع الصحيح المختصر* . مراجعة : الدكتور مصطفى ديب البغا . بيروت: دار ابن كثير ، ١٩٨٧م .

[٨] القشيري ، مسلم بن حجاج . *صحيح مسلم* . مراجعة : محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي ، ١٩٥٤م .

[٩] الغزالي ، محمد بن محمد. *إحياء علوم الدين*. ط٢ . عمان: دار الفكر ، ١٩٩٢م .

[١٠] الشاطبي ، إبراهيم بن موسى اللخمي . *الموافقات في أصول الشريعة* . شرح الشيخ عبد الله دراز . بيروت: دار المعرفة ، د.ت.

[١١] الحاكم ، محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* . تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٩٠م .

[١٢] الطبراني ، سليمان بن أحمد بن أيوب . *المعجم الأوسط* . تحقيق : الدكتور محمود الطحان. الرياض : مكتبة المعارف ، ١٩٨٥م .

[١٣] البيهقي ، أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى* . بيروت: دار المعرفة ، د.ت .

[١٤] ابن أبي شيبة . *المصنف* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٩٥م .

[١٥] الهيثمي ، نور الدين علي بن أبي بكر . *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد* . *بتحرير الحافظين العراقي وابن حجر*. ط١. القاهرة : مكتبة القدسي ، ١٣٥١هـ .

[١٦] ابن كثير ، إسماعيل القرشي . *تفسير القرآن العظيم* . ط١. الرياض: مكتبة المعارف ، ١٩٨٧م .

[١٧] قطب، سيد . *في ظلال القرآن* . ط١١ . بيروت: دار الشروق ، ١٩٨٥م.

[١٨] الصنعاني ، محمد بن إسماعيل الأمير. *سبل السلام شرح بلوغ الأحكام* . صححه : فواز أحمد أحمد زمرلي ، وإبراهيم محمد الجمل . ط٣. بيروت : دار الكتاب العربي ، ١٩٨٧م .

[١٩] الشوكاني ، محمد بن علي . *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار* . ط أخيرة . القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي ،د.ت.

[٢٠] النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي*. د.م.: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢١] ابن ماجة ، محمد بن يزيد القزويني . *سنن ابن ماجة*. ترتيب : محمد فؤاد عبد الباقي . بيروت: *دار الفكر* ، د. ت.

[٢٢] ابن حجر ، أحمد بن علي. *التلخيص الحبير*. د.م.: مكتبة ابن تيمية ، د.ت.

[٢٣] الألباني، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن ابن ماجة* . ط١ . بيروت: المكتب الإسلامي ، ١٩٨٦م .

[٢٤] ابن حجر ، أحمد بن علي. *فتح الباري* بشرح صحيح البخاري . تعليق الشيخ ابن باز ، وترقيم : محمد فؤاد عبد الباقي . بيروت: دار المعرفة ، د.ت.

[٢٥] النووي ، يحيى بن شرف الدين. *صحيح مسلم بشرح النووي* . د.م.: المكتبة المصرية ، د.ت.

[٢٦] ابن قدامة ، عبد الله بن أحمد . *المغني* ، بيروت : دار الكتاب العربي ، د.ت.

[٢٧] شهوان ، رجب . "حكم الزواج في الشريعة الإسلامية ." *مجلة كلية الدراسات الإسلامية العربية* ، العدد الثالث ، ١٩٩١م.

[٢٨] أفندي، داماد ، عبد الله بن الشيخ محمد بن سليمان . *مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر* . بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت .

[٢٩] الكاساني ، أبو بكر بن مسعود . *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* . ط٢ ، بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٩٨٢م .

[٣٠] الصاوي ، أحمد بن محمد . *حاشية الصاوي على الشرح الصغير للدردير* ، ومعه *تقريرات الدكتور مصطفى كمال وصفي* . مصر: دار المعارف ، د.ت .

[٣١] ابن قدامة ، عبد الله بن أحمد . *المقنع*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٤٠٠هـ .

[٣٢] ابن مفلح ، إبراهيم بن محمد بن عبد الله . *المبدع شرح المقنع* . بيروت: المكتب الإسلامي ، ١٩٨٠م .

[٣٣] ابن النجار ، محمد بن أحمد الفتوحي. *شرح منتهى الإرادات* . تحقيق : عبد الغني عبد الخالق، مصر: مكتبة دار العروبة ، د.ت .

[٣٤] ابن حزم الظاهري ، علي بن أحمد. *المحلى*. تحقيق: أحمد محمد شاكر. د.م.: دار الآفاق الجديدة ، د.ت.

[٣٥] الشربيني، محمد . *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٩٥ م .

[٣٦] الرملي ، أحمد بن حمزة . *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج* ، ومعه *حاشية الشبراملسي، وحاشية المغربي* . ط. أخيرة . بيروت: دار الفكر ، ١٩٨٤م .

[٣٧] الشيرازي ، إبراهيم بن علي . *المهذب* . مصر: مطبعة عيسى البابي الحلبي ، د. ت .

[٣٨] ابن رشد ، محمد بن أحمد . *المقدمات الممهدات لبيان ما اقتضته المدونة من الأحكام الشرعيات* . ط١ . مصر: مطبعة دار السعادة ، د.ت .

[٣٩] ابن دقيق العيد . *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام* . بيروت: دار الكتب العلمية ، د.ت.

[٤٠] ابن رشد ، محمد بن أحمد. *بداية المجتهد* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٤١] الدسوقي ، محمد عرفة . *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير* ، وبهامشه *تقريرات الشيخ عليش* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٤٢] النووي ، يحيى بن شرف . *روضة الطالبين وعمدة المفتين* . إشراف زهير الشاويش . ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي ، ١٩٨٥م .

[٤٣] المرداوي ، علي بن سليمان . *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف* . ط٢ . بيروت: دار إحياء التراث العربي ، ١٩٨٠م .

[٤٤] ابن الهمام ، محمد بن عبد الواحد . *شرح فتح القدير* . بيروت: دار الفكر ، د.ت.

[٤٥] ابن جزي ، محمد بن أحمد الكلبي. *القوانين الفقهية*. ط٢. دمشق: مكتبة أسامة بن زيد، د.ت .

[٤٦] البهوتي ، منصور بن يونس . *كشاف القناع عن متن الإقناع* . مكة المكرمة: طبع حكومة المملكة العربية السعودية، ١٣٩٤هـ .

[٤٧] الموصلي ، عبد الله بن محمود بن مودود. *الاختيار لتعليل المختار* . استامبول: دار الدعوة ، ١٩٨٧م .

[٤٨] الدردير ، أحمد بن محمد. *الشرح الكبير* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٤٩] ابن حنبل، الإمام أحمد . *المسند* ، مصر: مؤسسة قرطبة ،د.ت.

[٥٠] أبو داود ، سليمان بن الأشعث السجستاني . *سنن أبي داود* . بيروت: دار الفكر، د.ت .

[٥١] الترمذي ، محمد بن عيسى . *الجامع الصحيح* . تحقيق : أحمد شاكر . بيروت: دار إحياء التراث العربي ، د.ت .

[٥٢] ابن جزي، محمد بن أحمد الكلبي. *القوانين الفقهية*. ط٢. دمشق: مكتبة أسامة بن زيد ، د.ت .

[٥٣] ابن حبان ، محمد بن حبان التميمي. *صحيح ابن حبان*. تحقيق : شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٩٩٣م .

[٥٤] الدارمي ، عبد الله بن عبد الرحمن . *سنن الدارمي* . مراجعة : فواز أحمد زمرلي ، وخالد السبع العلمي . بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٩٨٧م .

[٥٥] البركتي ، محمد عميم الإحسان . *قواعد الفقه* . ط١. كراتشي : د.ن.، ١٩٨٧م .

[٥٦] الدريني ،فتحي محمد . *دراسات مقارنة في الفقه وأصوله* . ط٢ . بيروت: مؤسسة الرسالة ، د.ت .

[٥٧] الصنعاني، عبد الرزاق بن همام . *المصنف* . تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي . ط٢. بيروت: د.ن.، ١٩٨٣م

[٥٨] شبير، محمد عثمان . "الزكاة ورعاية الحاجات الأساسية". بحث منشور ضمن كتاب : *أبحاث فقهية في قضايا الزكاة المعاصرة* ، ط١. عمان: دار النفائس ، ١٩٩٨م .

[٥٩] ابن عابدين ، محمد أمين . *حاشية رد المحتار المعروفة بحاشية ابن عابدين* . ط٢ . د.م.: دار الفكر ، ١٩٦٦م .

[٦٠] النووي ، يحيى بن شرف. *المجموع شرح المهذب* . بيروت: دار الفطر ، د.ت .

[٦١] ابن كثير ، إسماعيل القرشي . *البداية والنهاية* . دقق أصوله : الدكتور أحمد أبو ملحم ، والدكتور علي نجيب عطوي ، وآخران . ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٨٧م .

[٦٢] القرطبي . محمد بن أحمد الأنصاري . *الجامع لأحكام القرآن* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٨٨م .

[٦٣] الجصاص، أحمد بن علي الرازي . *أحكام القرآن*. د.م.: مطبعة الأوقاف الإسلامية، سنة ١٣٣٨هـ.

[٦٤] الزحيلي، وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط٣. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٩م .

[٦٥] قطب، سيد . *في ظلال القرآن* . ط١٠. بيروت: دار الشروق ، ١٩٨٥م .

[٦٦] الخرشي ، محمد بن عبدالله. شرح *مختصر خليل* ، وبهامشه *حاشية الشيخ علي العدوي* . ط٢ . القاهرة: المطبعة الأميرية ، ١٣٢٧هـ .

[٦٧] ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر. *أحكام أهل الذمة*. حققه: الدكتور صبحي الصالح. ط٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣م .

[٦٨] الطبري ، محمد بن جرير . *تاريخ الأمم والملوك* . بيروت: دار الفكر ، د.ت .

[٦٩] ابن منظور ، محمد بن مكرم. *لسان العرب* . بيروت: دار صادر ، د.ت .

[٧٠] ابن العربي، محمد بن عبد الله . *أحكام القرآن*. تحقيق: علي محمد البجاوي. بيروت: دار المعرفة، د.ت .

[٧١] الدريني، فتحي . *نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي* . ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م .

Islamic Precaution to Decrease the Spinster in Comparative Islamic Jurisprudence

Mohammed Khalid Mansour
Department of Jurisprudence, Al- Sharia College,
Jordan University, Jordan

(Received 26-1-1423H.; accepted for publication 8-1-1424H.)

Abstract. The spinster is one of the phenomena widespread in a Muslim society. This phenomenon caused from many reasons and the interaction that caused increased the SPINSTER imbalance in many fields: intellectual field, morality field, and sociability field, and psychology field in Islamic societies.
So, there needs to put much PRECAUTION to nullify this SPINSTER in society, and spreading marriage.
The paper aims to define this notion, and suggests suitable Islamic PRECAUTION with participation of individuals, government subsidiary, and charity to protect the Islamic society.

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

طرق حفظ القرآن الكريم
اقتراحات لتحسينها وتعلمها وتعليمها من وجهة نظر علم اللغة التطبيقي

محمد ياسين ألفي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/١١/٢٩هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٤هـ)

ملخـــص البحث. دأب كثير من المسلمين على حفظ القرآن الكريم منذ نزوله على محمد صلى الله عليه وسلم إلى يومنا هذا. وقد لعب الحفظ دوراً مهما في كثير من العبادات . وسأقدم في هذا البحث نتائج بعض الأبحاث التي تناولت طرق حفظ القرآن الكريم وتعلمها وتعليمها ، آملا أن يستفيد منها القارئ المسلم.

ومما سيتم مناقشته في هذا البحث :

- دور الحفظ التقليدي في دراسة القرآن الكريم.
- طرق الحفظ في المدارس الإسلامية المعاصرة .
- قضية الحفظ كطريقة للاستذكار.
- أهمية الدافعية والفهم وعلاقتهما بالحفظ.
- وسائل مساعدة في الحفظ مثل الربط والضبط.
- نمط حفظ مؤقت مع بعض التطبيقات الصفية الممكنة.

وأملنا أن تساعد مناقشة هذه الأمور المعلمين ومصممي المناهج للتأكيد على اتباع طرق الحفظ الجيدة. إن طلاب القرآن الكريم الذين يتلذذون بحفظه ، يمكنهم الإفادة من هذا البحث وإضافته إلى ما اعتادوا عليه من طرق للحفظ ، والحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها. نأمل أن يكون هذا البحث مفتاحا لبحوث أخرى في هذا الميدان ليفيد منها العلماء والمدرسون.

[10] Slavin, Robert E. *Educational Psychology: Theory and Practice*. 6th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
[11] Jacobs, John W., Dempsey, John V. and Salisbury, David F. "An Attention Reduction Training Model: Educational and Technological Applications." *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1, No. 4 (Summer 1990), 48-49.
[12] Norman, Donald A. *Memory and Attention: an Introduction to Human Information Processing*. New York: Wiley and Sons, Inc., 1976.
[13] Stevick, Earl W. *Memory, Meaning, and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1976.
[14] Ruch, Floyd L. and Zimbardo, Philip G. *Psychology and Life*. (8th ed.). Glenville, IL: Scott, Foresman and Co.,1971.
[15] Bin Abdulkhaliq, Abderrahman. *The Golden Rules for Memorizing the Holy Quran. Riyadh*, Saudi Arabia,1407.
[16] Revised and edited by The Presidency of Islamic Researches, IFTA, CALL and GUIDANCE, King Fahd Holy Quran Printing Complex.
[17] Koestler, Arthur. *The Act of Creation*. London: Hutchinson and Co., 1964.
[18] Naslund, Carol and Smolkin, Laura B. "Automaticity and Phonemic Representations: Perceptual and Cognitive Building Blocks for Reading." *Reading and Writing Quarterly*, 13, No. 2 (1997), 147-165.
[19] Hoover, Kenneth H. (Ed.) *The Professional Teacher' Handbook: A Guide for Improving Instruction in Today's Middle and Secondary School*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
[20] Leki, Illona. *Understanding ESL Writers : A Guide for Teachers*. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers HEINEMANN, 1992.
[21] Gray, Donald. "Mnemonics in the ESL/EFL Classroom." *The Language Teacher Online, 21.4.* http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/apr/mnemon.html
[22] Wang, Alvin Y. and Thomas, Margaret H. "Mnemonic Instruction and the Gifted Child." *Roeper Review*, 19, No. 2 (December, 1996), 104-105
[23] Bower, Gordon. (Ed.). *Human Memory: Basic Processes*. London: Academic Press, 1977.
[24] Wang, Alvin Y., Thomas, Margaret H. and Ouellette, J.A. "Keyword Mnemonic Retention of Second-Language Vocabulary Words." *Journal of Educational Psychology*, 4 (1992), 520-528
[25] Krinsky, Richard and Krinsky, Suzanne G. "The Peg-word Mnemonic Facilitates Immediate but Not Long-term Memory in Fifth-grade Children." *Contemporary Educational Psychology*, 19 (1994), 217-229.
[26] Buzan, Tony. *Use Your Head*. London: British Broadcasting Corporation, 1974.
[27] Intons-Peterson, Margaret Jean and Smyth, Mary M. "The Anatomy of Repertory Memory.". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, No. 3 (1987), 490-500.
[28] Carnine, Douglas. "Designing Practice Activities." *Journal of Learning Disabilities*, 22, No. 10 (December 1989), 603-607
[29] Al-Aqueedi, Saud Bin Ali Bin Mlaihan. *The Reality of Quranic Memorization for Secondary Level Students at Schools for Memorization Training for the Memorization of the Holy Quran*. An unpublished dissertation at King Saud University, 2002.
[30] Nyikos, Martha. "Memory Hooks and Other Mnemonic Devices: A Brief Overview for Language Teachers, 50-57." In: Westphal, Patricia B. (Ed.) *Meeting the Call for Excellence in the Foreign Language Classroom*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1985.
[31] Nyikos, Martha. "Prioritizing Student Learning: A Guide for Teachers." In: Strasheim, Lorraine. (Ed.). *Focus on the Foreign Language Learner: Priorities and Strategies*. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1991.
[32] Chamot, Anna Uhl and O'Malley, J. Michael. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.
[33] Mind Tools – Memory Techniques – How Your Learning Styles Affect Your Use of Mnemonics. http://www.demon.co.uk/mindtool/mnemlsty.html
[34] Parkinson, Brian and Howell-Richardson, Christina. "Learner Diaries", 128-150. In: Brumfit, Christopher and Mitchell, Rosamond. (Eds.). *Research in the Language Classroom*. Devon: Modern English Publications in Association with the British Council, 1989.

throughout the memorization process because they will be able to understand and more deeply experience the mental processes they are applying. They will also be able to savor their ability to learn and sense their improvement as they go along, and hopefully, adjust their learning strategies and styles accordingly--thus making our schools and other Quranic institutions truly schools for training of the memorization of the Holy Quran. Further, when learners/memorizers of the Quran reach a high degree of skill in memorization techniques and their application, they could then go on to becoming excellent teachers themselves.

All of these suggestions for memorizing the Holy Quran require continuous and rigorous research studies, conducted not only on already-established practices but also on the promising ideas to be found in Islamic studies, psychology, educational psychology, applied linguistics, and whatever field that may be relevant. Supporting professional-level regional and international conferences on the memorization of the Quran is perhaps the first step in this direction. It is perhaps premature to come to any firm conclusions as to the particular techniques that are most suitable for the memorization of the Quran without years of application studies on Quran memorization itself. Allah's Book no doubt has, among other characteristics, its own specific characteristics in content, meaning, style, structure, language, and minor spelling differences that accordingly deserve a specific, well-designed model for reading and memorization. It is truly one of a kind text and should be treated only as such.

It is hoped that the information presented in this brief paper will serve as an aid to curriculum designers and open the door for further research into the topic of memorization so that scholars, teachers and learners can continue to build on the past. In the end, our desire is to help students carry out their job of memorization with greater efficiency and greater joy, making the Holy Quran a deep part of their personal awareness and grasping its fundamental meanings for a lifetime of devotion.

References

[1] Reigeluth, Charles M. and Garfinkle, Robert J. *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1994.

[2] Mageean, Bernard and Hai, Chunhua. "New Thinking on Automaticity and Memorisation." http://www.swin.edu.au/aare/98pap/mag98091.html

[3] http://clawww.lmu.edu/faculty/lswenson/Learning511/L14COGAP.html

[4] Higbee, K. L. "Some Motivational Aspects of Imagery Mnemonics." pp, 871-879. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 70, 1990.

[5] Jones, Susan C. "Educational Memory Aids: Reviews of Cognitive Research." www.memoryaids.com/research.html

[6] Cook, Guy. "Repetition and Learning by Heart: An Aspect of Intimate Discourse, and Its Implications." *ELT Journal*, 48, No. 2 (April 1994), 133-141..

[7] Reigeluth, Charles M. "Basic Methods of Instruction." Material Written and produced by the author for R626 at Indiana University at Bloomington, 1996. (See also, the latest edition, 1998.)

[8] Salisbury, David F. "Cognitive Psychology and Its Implications for Designing Drill and Practice Programs for Computers." *Journal of Computer-Based Instruction*, 17, No. 1 (Winter 1990), 23-30.

[9] Rubin, David C. "Very Long-term Memory for Prose and Verse." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16 (1997), 611-621.

learning strategies has, according to Nyikos, been linked to successful performance: the more one is aware of the reasons for his or her behavior, the better the chance that person has of amending that behavior to suit his or her personal educational goals. Work with a diary in the memorization context can greatly enhance the student's opportunity to reflect on his or her thoughts about learning style and memorization.

One further point should be mentioned in connection with learning strategies and memorization. Just because an individual may not be consciously aware of his or her style of memorization does not mean that he or she has not developed a personal strategy or strategies that work. In this regard it is highly recommended that students and teachers both make an effort to bring these personal strategies to explicit awareness so that they can be identified, classified, analyzed and then made public so that the Muslim world can make use of its own rich tradition of memorization.

Conclusion

Memorization has traditionally played a crucial role in many of the religious practices of Islam. In this paper, the Islamic reader was introduced to several concepts in the literature on memorization that could assist the individuals interested in enhancing their ability to learn and teach the skill of memorizing the Hoy Quran. These processes include the following: high motivation on the part of the learners and the appreciation of the meaning of what is being memorized, the ability to read with automaticity, understanding the basics of memory mechanisms and employing them, knowing the causes of remembering and forgetting and using them fruitfully, learning and employing strategies and learning styles, and being aware of errors and how to deal with them--that is, how to decrease the frequency of their occurrence and, once they do occur, how to eliminate them.

It is the author's opinion that many of these theories should be incorporated into the existing framework of techniques for the memorization of the Quran so that the teacher's and student's role can be more effective and enjoyable. It is true that the ministry of education, which is in charge of the tremendously difficult task of memorization training in Saudi Arabia, should be commended for their efforts, including the investment of so much time and money; nevertheless, it is a painful reality that students quickly begin to forget what they learn by the end of their schooling. As a result, at the end of their 9 to 12 years of school life they graduate with a certificate that belies what they have truly assimilated. It is for this reason that it has been suggested in this paper that the appropriate teachers and administrative authorities begin the quest for elements in current studies on memorization that might supplement our current techniques. It is this author's deep conviction that though this task might be difficult, it is certainly attainable.

Training workshops, for example, in such sites as mosque madrassas, mahdharas, as well as schools and other centers for learning in the Muslim world, would be a good place to begin. In this way, learners will be more likely to enjoy their endeavor

mean on all other topics, including long verses, were below 5.9: "Students memorized least well...verses containing resembling verses" (29, p. 197).

As a result of this relative difficulty of Suras, it stands to reason that memorizes will make more errors when the Sura or passage is difficult than when it is easy. Moreover, it is common knowledge that there are individual variations from one individual to another in the number and type of error made on any learned or memorized material. Even with the same individual, there will be variations in errors, for example, according to the time and effort he/she pus into learning or memorizing the material. For this reason, the material assigned to be memorized has more to do with the content and difficulty of the material than the somewhat arbitrary designation of a page a day, which is perhaps sometimes done with the aim of completing the entire Quran within a certain time. There are certainly other methods of carrying out this goal.

Diary Work and the Personal Exploration and Expression of Learning Styles

Still another issue connects memorization and learning styles: **diary work.**[22] In recent years, it has come to the attention of researchers, teachers and even students themselves that diary work can be extremely valuable in helping learners to become aware of their thought processes. The usefulness of diary work was brought to the attention of the academic audience with Bailey's work in 1983, as Parkinson and Howell-Richardson have pointed out in their article, "Learner Diaries." According to Bailey, "[t]he diarist provides an account of his or her personal language learning history." Bailey indicates that a diary of this type can include many aspects of the learning process. Among them are: an "overt. . . comparison of [oneself] with other students; ... [e]motive responses to such comparisons ...including emotional responses to other students...; [t]he desire to outdo the other students...; emphasis on tests and grades, especially with reference to the other students...; [t]he desire to gain the teacher's approval...; [a]nxiety experienced during the language class, often after making errors on material [the author feels he/she] should have known..., withdrawal from the language-learning experience when the competition was overpowering" (34, p. 137). As one can see from these suggestions for the content of the diary, the possibilities for the diary are nearly endless in terms of its ability to offer the writer and the reader a documented record of the author's/memorizer's thoughts as related to his or her personal experience. "Personal experience" is truly an operative phrase here, since what is focused upon in the diary will always depend upon what is considered important for the author. As is well-known, learning styles differ greatly from individual to individual, and it is important for students to become aware of their own type of learning style since this will "enable [them] to become more autonomous, self-directed and responsible for developing their own. . . proficiency" (31, p. 25). Further, being cognizant of one's

---

[22] The following comments are taken for the most part from "Diary Work and the Memorization of the Holy Quran," 2002, forthcoming.

following: sources of errors, causes of errors, kinds of errors and correction of errors, two of which (sources and causes) will be exemplified here.[21] First, one source of error in connected with "erroneous learning," that is, learning something wrong in the first place and then attempting to correct that error in subsequent trials. For example, when you memorize something, you may add or omit a letter, a phrase, an entire verse or more, or you might likewise invert or "blend" one letter, word or phrase with another. Cause is also related to error, for example, when a person recites from memory, particularly at a fast speed, he/she sometimes will make a slip of the tongue, resulting in error. Among other causes are when an individual is too tired or too anxious, embarrassed or afraid of making mistakes in front of others. The environment can also have a negative influence on a person's ability to recite correctly, for example, when one is distracted by the sound of a cell phone, children's crying or laughter, etc. One's own mental state can play a role here as well. For example, if a person overly reacts emotionally to a passage, this may cause a momentary lapse in memory. Finally (although many other causes could be discussed), the relative difficulty of a passage for a particular individual, in terms of either structure or meaning, can also contribute to one's errors .

Error analysis has played a prominent role in the study of foreign language learning, since understanding the nature of a student's error can carry the teacher a long way down the road toward helping him/her with correction. As one scholar indicates *(Understanding ESL Writers)*, "ESL students make many sentence-level errors; many ESL students desire and expect correction for their errors. For teachers who intend to take on this task, it might help to know the source of some of these errors" (20, p. 108). Likewise with the memorization of the Holy Quran, it is common for students to want to have their errors corrected by a teacher who is qualified to do so; and familiarity with issues of error analysis and sources and causes of errors would greatly enhance the teacher's ability to deal with error.

It is common knowledge that memorizers of the Quran attest to the fact that some Suras or sections thereof are generally more difficult (or easier) to memorize than others. Reading specialists would also agree that reading passages can differ greatly in the degree of their difficulty or "readability." In fact, written material can actually be measured for structural, semantic, topical and stylistic ease or difficulty. This degree of readability can also be seen in the Quran. Al-Aqueedi asks: "What is the nature of the verses that students in the 3rd year, secondary school level for the memorization training for the memorization of the Quran either remember or forget" (29, p.194). He discovered that "short verses from short Suras were the ones that most students were able to memorize most easily [9.28 mean of correct responses on a test created to answer the question above]" (29, p.195). The next easiest for the students to remember, according to the study, were stories of the Prophets (peace be upon them), while the

---

[21] The interested person is recommended to go to the literature on this topic for further information, perhaps particularly in applied linguistics, which has a huge body of knowledge devoted to this issue.

(30, p. 56).[17] In order to achieve this, we need to analyze and test these techniques in the classroom: "General suspicion and misinformation about mnemonics need to be overcome. While we as teachers are constantly telling students that this or that material is important and that they should remember it, we generally do not tell them how to accomplish this" (21, p. 8 of 10). It is through the active use of mnemonics, and other memory mechanisms, however, that we are able to do this.[18]

Several other issues are related to the question of memorization. However, only some of these are going to be referred to in passing: first, **learning strategies and learning styles** and how to identify and teach them. These are significant for at least two reasons. First, "they enable students to become more autonomous, self-directed, and responsible for developing their own language proficiency" (31, p. 25). Second, "research has linked the use of appropriate learning strategies to successful language performance" (31, p. 25). These authors also indicate that effective learning strategies can be taught for use both in and outside the classroom" (31, p. 25-6). It seems then that active learners are better learners, and that these strategies can be learned and transferred to new tasks (32, p. 59-60).[19] Learning styles are also significant, for it has come to the understanding of researchers that the way in which people learn has a powerful effect on the sort of mnemonics they "should consider using to store information" (33, p. 1 of 3). Among these styles can be included the visual, the auditory and the kinesthetic. For example, it has been stated in an internet article, "How Your Learning Style Affects Your Use of Mnemonics," that [v]isual learners make up around 65% of the population...auditory learners make up about 30% of the population...[and] [k]inaesthetic learners make up around 5% of the population" (33, p.1-2 of 3). Of course, no one uses these styles exclusively, and there is usually significant overlap in learning styles" (33, p. 1 of 3). Keeping this in mind could greatly enhance the effectiveness of the use of mnemonics in memorizing the Holy Quran.

Error Analysis

Another issue important to memorization is **error analysis,** which we have dealt with at length in another paper.[20] This is particularly important for the memorizer since it is largely through the recognition and correction of errors that he or she will make the most progress. In the literature on this topic, error analysis is typically divided into the

---

[17] Further evidence for the possibility and efficacy of teaching memorization can be found in the following: Reigeluth, Charles M. Basic Methods of Instruction. Material written and produced by the author for R626 at Indiana University at Bloomington, 1996. (See also, the latest edition, 1998.) In that work, Professor Reigeluth sets forth what he terms a "module" for the instruction of memorization.

[18] It is interesting that Donald Gray points out that "[t]he subject of learning styles and strategies in ESL/EFL...touch peripherally upon the topic of mnemonics." He also points out that this link could be developed quite usefully. (See notes to article: Mnemonics in the ESL/EFL Classroom).

[19] See discussion on page 59-60 in The CALLA Handbook, 1994. This entire book is devoted to learning strategies and the way in which they can be taught.

[20] "Diary Work and the Memorization of the Holy Quran," 2002, forthcoming.

errors and less reliance on prompting cues. These methods are employed by experts, and as we saw from our discussion of learning strategies, they can be taught to novices. Another researcher (Carnine) indicates that information should be introduced cumulatively in order to avoid memory overload: "A preferred procedure is cumulative introduction, in which new pieces of information are introduced one at a time, after previously introduced information has been learned" (28, p. 603). He also points out that several studies support this finding. This implies that passages that are too long or perhaps too difficult may cause memory overload; shorter passages may be considered instead, especially when the passages are too difficult (students of the Quran are given one page a day regardless of difficulty). He also suggested that interference effects can be reduced by separating similar symbols (for example, "6 and 9, and b and d") by a time interval: "[t]hat interval allows the first symbol to be learned [well] so that the introduction of the similar symbol will be less disruptive;" that is, in order to thwart the negative effect of proactive, retroactive and interactive inhibitions (28, p. 604).

It is not enough for students to graduate from Quranic memorization schools with a high degree of skill, if fragmentary, in memorization: they have given us the prime years of their childhood and early adolescence--a total of 9 to 12 years. It is not fair to expect them to continually review the Quran and retain it for life by just telling them to keep reviewing it regularly (see Mauritanian model above). We know for a fact that a sizable number of them forget a large amount of the Quran. As Al-Aqueedi stated in a recent dissertation devoted to the topic of memorization training in Saudi Arabian secondary schools (Schools for Memorization Training for the Memorization of the Holy Quran), out of 85 students in the sample, only 4.7 percent (4 students) got 90 out of 100 on the test. Further, 67.1 percent of the entire sample (57 students out of the sample of 85) made low grades (60 or below). "These percentages and grades are themselves being circulated by the Ministry of Education and are being confirmed by the examiners" (29, p. 192).[16]

Rather than simply admonishing students to practice, learn and review, and blaming them or their parents for not heeding their advice, we should train them in a practical way so that they can develop the habit naturally. As a result, a larger number of graduates would cherish the value of the Quran and will want to continually review it. In order to achieve this, students should be taught memorization skills: "[e]xpecting students to perform well without giving them the tools they need is ludicrous. If we want our students to achieve quality in their studies, we must show them how to arrive efficiently at this goal. Instruction in mnemonics is but one creative way to help our students develop their linguistic and cognitive capacities with tools they already possess"

---

[16] Mr. Al-Aqueedi has pointed out in his dissertation that as many as 154 reasons and/or causes for remembering and forgetting have been stated by both students and teachers. This dissertation includes numerous details of the reality of the process of memorization of the Quran and is highly recommended to the interested reader.

(26, p. 57). Buzan likens this process to a snowball that "gets rapidly bigger the more it rolls and eventually continues rolling under its own momentum" (26, p. 57).

A Tentative Model and Possible Classroom Applications

Earlier in this paper we summarized, tentatively, some of the current memorization methodologies in Islamic schools, including the Saudi and Mauritanian models, and have mentioned the importance of bringing memorization techniques to the minds of learners rather then having them discover these techniques on their own through trial and error. There are a number of other international models as well, including those employed by learners whose mother tongue is not Arabic. Common among these models is the fact that learners are neither aware of, nor do they proficiently employ, elements and techniques that research has implied to be useful in the memorization of the Quran, such as reading with automaticity, knowledge of memorization mechanisms, knowledge of the causes of remembering and forgetting, and use of current technology such as computer software and applications from audio/visual techniques developed from studies in instructional systems technology . Since teachers are likewise too little aware of these aspects of memorization theory, learners are more often than not left on their own, memorizing mostly by trial and error--with the teacher's role almost limited to assigning passages to be memorized and testing their verbatim recall. What is needed is a tentative model for training in the memorization of the Quran that will be most helpful to the learner. For this, it is perhaps best to take as direct approach as possible to the training of memorization. As Slavin says, "[i]t is usually much more efficient (that is, it takes less time) to teach students skills or information directly than to let them make discoveries for themselves" (10, p. 15).

With regard to the search for a model for repertory memory, one research study was able to delineate a tentative model that incorporates certain characteristics, as follows: (a) excellent verbatim recall; (b) large chunk size; (c) use of major not minor grammatical breaks as landmarks; and (d) minimal interpassage interference (27, p. 499). Moreover, this research compared novices and experts and found that "experts might adopt more effective retrieval strategies than other groups of subjects... these retrieval strategies would be manifested in the pattern of ..., repetitions, times and errors" (27, p. 496). This means that "the high performance of the expert-rote subjects was accompanied by a high number of cuing repetitions" (27, p. 497). For the authors there was a significant difference between experts and novices concerning "the speed with which the experts retrieve and utter... passages" (27, p. 497). The authors found, on the other hand, that when errors were made they concerned mostly internal substitutions and not cross-passage interference. Finally, the authors found that novices relied on the experimenter for prompting cues more often than the experts, "whereas experts, more than novices, produced their non-cuing repetitions" (27, p. 497).

If anything, this research clearly indicates that there are better ways to rehearse and memorize passages, leading to faster retrieval and utterance of passages, with fewer

Needless to say, we all know from experience that the time needed for review of passages already mastered gradually decreases and therefore less and less review time is needed to maintain recall. Moreover, since there are so many minute details one needs to attend to in each passage to be memorized, review is especially needed. With every review act more attention is directed to details that were missed in the previous reviews. No one has so very emphatically emphasized the importance of review acts, in words as well as in actual practice, as the Prophet Muhammad (pbuh). It is interesting to note that he made use of his knowledge of the Bedouin's daily life and environment to make them aware of the importance of review practices when he said, in essence, "Keep reviewing this Quran for, I swear by Him in Whose hand is my soul, it is more fleeting than camels tied with their ropes." Muslim scholars and educators have never since stopped emphasizing review acts, suggesting all kinds of methods. But as stated in the introduction, most learners and memorizers do not seem to heed this advice. Being under the pressure of time-demanding lifestyles, learners today find it so difficult to follow this advice on their own after school.

Changes surely need to be made so that review practice requirements can be incorporated into the curriculum, making it a daily habit, just as prayers are. Of the hundreds of thousands of Quran memorizers that have graduated, most do not take advantage of the practice review act, and it is of course nearly impossible to do so on their own after the Quran has already "fleeted" from their memory.[15] According to Al-Aqueedi, 96.5 percent of the students that responded to one of the questionnaires for his dissertation study said that they did no review practice at all on a daily basis and claimed that this was the primary reason for forgetting. When the material has escaped the students' minds in this fashion, it becomes extremely difficult and requires a great deal of time to relearn it and include it into their already busy schedules. We ourselves (educators, curriculum designers) have to take responsibility for helping our learners while they are in school so that the review habit can be instilled into their daily activities.

The significance of review cannot be overstated. According to Buzan, for example, if a person does not carry out the act of review, "[e]ach time he approaches a new learning situation his recall of previous knowledge gained will be at a very low ebb, and the connections which should be made automatically will be missed. This will mean that his understanding of the new material will not be as complete as it could be, and that his efficiency and speed through the new material will also be less" (26, p. 57). If the student continues in this way, according to Buzan, it will result in general despair. On the other hand, however, the advantages of reviewing are enormous. Again; according to Buzan: "The more he maintains his current body of knowledge, the more he will be able to absorb and handle. When he studies, the expanding amount of knowledge at his command will enable him to digest new knowledge far more easily, each new piece of information being absorbed in the context of his existing store of relevant information"

---

[15] See page 201 of his dissertation.

relationship between learning, mastery and overlearning. In order to have mastery of something, for example, we have to learn it in the first place. Only then can we master it; however, it could be asserted that an act, memorization for example, does not reach the level of automaticity until it has been overlearned. Overlearning is going over the material again and again after the point of mastery. We have a gradation of awareness and of mastery then, from learning, through mastery to overlearning—and this can only be achieved, according to my experience, through repetition of the passage to be learned tens of times with no errors or hesitation whatsoever at an increasingly faster rate until a high degree of speed is achieved. (Typically, when an individual increases his/her speed of recitation, errors are made; when the recitation speed is increased in this way, however, the reciter should be able to recite the material without sacrificing accuracy.) It is necessary, then, to go over and over material before it can truly reach the level of overlearning and automaticity in the learner's mind. Mastery, then, is never sufficient unto itself. This should be clearly understood by students and strongly emphasized by teachers, who have the ability to instill this attitude in the minds of their students. It is recommended that this process be established as a standard for teachers in their instruction of the Quran.

If an individual does not go over the information just mastered, however, his or her ability to remember that passage decreases discouragingly fast. On the other hand, if after the point of mastery learners immediately go over that passage again and again--meaning overlearn it--they are likely to retain it in their long-term memory. This retention is enhanced even more, as it should be, when the learner continues to review the passage at a spaced review. In this way, the memorizer will have developed a firmer grasp of previously memorized material and will still have time to add new material to his/her repertoire. This practice should be carried out, without ceasing, if one is going to keep alive in his/her consciousness the huge amount of already assimilated scripture. This is what is meant in the literature as "continuous review" (8, p. 26). The two points relevant are, first, the new passage or pages must be mastered and overlearned before moving on to the following passage or pages. However, to help learners engrave these passages on their minds, they need to be reviewed periodically. When students leave school they should have memorized the material at a mastery level; this will help make it easier for them to apply the practiced techniques, overlearning and automaticity, indicated above in order to "space review" on their own regularly with great facility and enjoyment.

The Role of Time in the Memorization of the Quran: Spaced Review

The job of the memorizer does not end with the "simple" memorization of a passage, verse, chapter or entire text. His or her effort to commit the Quran to memory, and keep it there, can be considered a life-long process. It is in this sense that the concept of "spaced review" must be understood. Spaced review is a mechanism that may help the memorizer retain the part of the Quran that he or she has mastered; thus, reviewing significantly enhances retention.

Narratives and stories constitute two further mnemonic devices particularly relevant to Quranic memorization. There are so many stories in the Quran: whole Sura stories or parts of stories that are dispersed throughout. There are stories that are told in more than one Sura or several stories in a single Sura. Other mnemonic devices include **Loci and Spatial Positions**. It is very common to hear the advice that one should stick to a single edition of the Quran but often we are not told why. It is for this reason comforting that research supports that advice and explains the importance of doing so. Following this advice will help one's retention. Further, it is a surprisingly powerful mnemonic when one realizes that the very same page format [same number of lines, etc.] can act like diagrams or floor plans, one over the other, upon which thousands of words and verses are laid upon one another. Remembering the exact position of a passage then will greatly aid a person's memory of the phrase associated with that position. This also includes the relation of words and phrases to one another throughout the 604 pages of the Quran (as in the most popular edition in the world published in Medina in Saudi Arabia) [16]. A great many of these words can be visualized in the mind's eye--whether they are at the top or bottom of the page, or at the left or right margin, etc. Other terms of use are: **Key Words, Pegwords, Use of Mediators, Imagery, Organization, Categorization, Associations, Link, Serial and Free Recall, Visual and Auditory Techniques.**[13] These are just examples of the many topics that await us so that we can improve our study, memorization and understanding of the Quran.[14]

The Role of Practice in the Memorization of the Quran

Are there ways by which memorization can better place information in long-term memory? The response to this issue in the literature has been positive. First, studies imply that frequent repetition of a Quranic passage, newly assigned for memorization, several times a day and interspersed with other activities is better for retention. This is known as **distributed practice**. The other common practice, which is perhaps less effective, is **massed practice**: repeating a passage over and over until it becomes memorized in one session. The next common practice strategy suggests that memorizing a newly-assigned passage, divided into two or more parts, may be easier (10, p. 192) and faster--in other words, takes less time (13, p. 28-9). This is what is known as **part learning**. The opposite method is to try to master a new passage as a whole: this is called **crowding**.

An extremely important memorization strategy is called **overlearning**. We discussed above with reference to the work of Koestler how awareness is a matter of degree and that we carry out many of our daily acts on a more or less unconscious basis. We also indicated that automaticity comes with the ability to relegate much of our action to the unconscious level of awareness with practice. We can find a parallel in the

[13] We have dealt with this topic in greater detail in another paper, "Diary Work and the Memorization of the Holy Quran," 2002, forthcoming.

[14] As suggested throughout this paper, there are so many topics that invite exploration, such as the issue of memorization in the non-Arabic context.

It has been suggested, however, that mnemonics may have certain limitations. Slavin, for example, warned that "most of the research done on the use of mnemonic strategies have taken place under rather artificial, laboratory-like conditions, using materials that are thought to be especially appropriate for these strategies. Evaluations of actual classroom applications of these strategies show more mixed results and there are questions about the long-term retention of material learned by means of keyword. This attitude toward the qualification of the usefulness of mnemonics is repeated in the literature: "Consistent with most of the literature, learning and initial retention was superior for the keyword [a mnemonic device] subjects. However, these subjects forgot the new words at a much faster rate than the rote rehearsal control subjects and after a one week delay there was no significant difference in the number of words correctly recalled by each group" (24, p. 522).

Even though some of the literature seems to doubt the effectiveness of mnemonics for long-term memory use, it also seems to be true that the effectiveness of mnemonics can be enhanced if used in combination with other learning strategies. For example, Krinsky and Krinsky point out that strategies such as active rehearsal "may better subserve long-term memory" (25, p. 228). They also feel that "[v]arying mnemonic strategies along with active rehearsal strategies might be an even more fruitful avenue for future research with school children" (25, p. 228). Additionally, Wang and Thomas indicate, albeit in a study devoted to gifted children, that "extended practice using the keyword technique [for example] can minimize the long-term forgetting that would ordinarily occur with this strategy" (22, p. 105). As can be seen from these statements, it appears that it is not the limitations of mnemonics that should be focused on; rather, the researcher interested in helping the memorizer of the Quran should focus on the ways in which mnemonics can be made even more useful.

Weighing the pros and cons of this somewhat controversial issue and doing all the research it entails seem to be necessary if we are to perfect our memorization techniques of the Quran. At the very least we can abide by the injunction in Islam referred to earlier to do the best we can. Before we list below some of the mnemonic devices that the reader is likely to find useful, we must emphasize that the employment of most of these devices is directly helpful and relevant to the memorization of new Quranic or related materials. Moreover, due to the limitation of this paper, we will allude only in passing to several of these mnemonics that learners and memorizers may already apply in their learning practice. Here are some of these devices, with brief mention of the first two or three.

A Few Mnemonic Devices for the Memorizer of the Quran

The first two are **Rhyme and Rhythm**, which are deeply inherent and already built into the structure of the Holy Quran: at the beginning, at the end, and within verses. Both are required in reading and reciting the Quran aloud and are naturally employed at the same time by Muslims who read, rehearse and recite the Quran from memory.

fields, including the present author's field, applied linguistics. Donald Gray, for example, has stated that "[t]he general scientific consensus is that mnemonics, under certain conditions, are quite effective ways by which information can be stored and retrieved" (21, p. 2 of 10). He further indicates that the numerous empirical studies that have been carried out "show that when an individual learns new material, he or she is not just a passive recorder of associations, but an active participant who manipulates information according to various `control processes' (memory strategies, or systems). These processes are contingent upon what is being studied, the personal experience of the learner, and the kind of work at hand" (21, p. 2 of 10).

What, then, are mnemonics and the benefits of a mnemonics system? According to an article on mnemonic instruction and the gifted child, mnemonic devices are "organized learning strategies designed to serve as memory aids" (22, p. 104). Devices such as keyword technique, method of loci, and the pegword technique "make learning efficient because they organize new information and make it more concrete" (23, p. 46). In other words, mnemonic devices make abstract, difficult-to-remember information easier to remember by associating them with the familiar, as can be seen with chunking and semantic organization.

Regarding the benefits of mnemonics, Norman asserts that mnemonics "reduce long, unrelated strings of material into short, related lists. . . and provide us with the rules and techniques for shortening the sequence that is to be learned and finding meaning, even where there appears to be none" (12, p. 153). How do these mnemonic devices or memory enhancement techniques help? According to Norman, again, "it appears that the organization important for efficient learning is of two forms. One corresponds to the organization that is used in human storage itself. The other corresponds to the organization of the material to be learned: chunking and categorization" (12, p. 154). Norman goes on to say that if we had to state rules for efficient memorization, they might include "small basic units, internal organization, external organization, depth of processing" (12, p. 154). It is true that these techniques increase the amount of material that is to be learned, "but not significantly more than simply brute force memorization by rehearsal... [especially with regards to the] many factors [that] may distort and weaken accurate memory" (12, p. 154). Norman also indicates that "these additions [of effort and material] may actually, amount to a decrease in the amount of actual material that must be learned [making it easier to recall]" (12, p. 153). We will never know what may be most useful to the memorizer of the Quran without looking into all of the memorization enhancement techniques and memory aids, alongside our accumulated methods: studying, analyzing, comparing, and applying them specifically to the memorization of the Quran itself and researching the results again and again.[12]

---

[12] Usually in psychology, so many experiments and studies are carried out, and in time improvements are made or faults are found. In this way, progress is made in an endless process of fine tuning.

The implication for learners embarking on the memorization of the Quran is loud and clear: ease, speed and reading skill are absolute prerequisites. Automaticity in the skill of reading is required for Quranic memorization for several reasons. Among these, according to Hoover, "it is imperative that first reactions be checked for accuracy. Incorrect responses are difficult to control" (19, p. 267). Hoover also points out that when something is incorrectly learned, "[r]elearning, if it becomes necessary, is always an extremely difficult task since the initial learning pattern becomes 'imprinted' in one's mind, and the skill is performed incorrectly from habit" (19, p. 268). This same idea is common in the field of applied linguistics and has been iterated by Ilona Leki, who believes that "[f]ossilized interlanguage forms are particularly difficult to alter" (20, p. 112). It is these kinds of errors, among others, that cause difficulty, frustration and boredom for the learners. Second, some limited variation (including the syntactic and semantic structures as well as Arabic writing specific to the Quran) in such areas as spelling and reading can cause enormous difficulty, especially for beginning readers, unless attended to. It is also because of this reason among others that all educators in Quranic memorization agree and emphasize that one-on-one methodology in learning and memorizing the Quran is essential. However, because this is often not feasible, automaticity in reading becomes an absolute must. The reader must be able to read at a very high level of automaticity so that he or she will not be dependent on his teacher. This in turn will free the teacher to help students who are experiencing difficulties in reading and other related skills such as *tajweed*.

Aids to the Memorization of the Quran: Mnemonics

Memorization is particularly difficult for exact texts of substantial passages; and memorization is also made difficult when it becomes a daily practice where the mind "gets bored and wonders what all the fuss is about... [it] seems a pointless exercise to the student" (12, p. 66)"--hence the significance of the concept of mnemonics. Some believe that repetition and practice seem to be the only methods useful for Quranic memorization and this is indeed true for many memorizers. This idea, concerning the increased facility of memorization and recitation with time and practice, has in fact become a kind of received knowledge among practitioners. We find, however, that some scholars "question the common notion that memory is simply a skill that improves with practice (12, p. 131)." Repetition and practice are certainly necessary, but they are not sufficient by themselves. What we need are ways to help us store and retrieve information, as cognitive psychology has long recognized: "Cognitive psychologists have taught us a lot about storing information in long-term memory. In fact, we know more about how information can be stored for easy retrieval than we do about almost any other aspect of learning. Unfortunately, what we know is usually not taught in the classroom" (5, p. 1 of 7). We do not want children to learn only through trial and error, and as Jones says, quoting Zellman, we should make it our "mission to teach [mnemonics] to the children in our lives" (5, p. 1 of 7).

The importance of mnemonics has received recognition from a wide range of

words themselves that we are attempting to inculcate in the student of the Quran as he or she progresses in understanding and in the ability to recall large sections of scripture.

Automaticity in Relation to the Memorization of the Holy Quran

Automaticity in relation to the memorization of the Quran, then, would be when an individual is able to recite the Quran from memory--with ease, fluency, accuracy and speed, and without any delay or hesitation. A classic example of automaticity occurs with regard to the memorization of the first Sura in the Quran, Sura 1: Al-*Fatiha*, which is made up of 31 words. A Muslim by the age of 50 years or so, who prays regularly, will have recited this Sura from memory literally many hundreds of thousands of times, approaching half a million times and beyond. In a matter of days automaticity regarding this Sura can be fully attained, whether reciting it aloud or silently from memory, meaning that reciting this Sura from memory is performed with little or no awareness, attention or cognitive effort. It also means that interference (interactive, proactive and retroactive inhibitions) almost never occurs. Most importantly, in terms of memorizing large sections of the Quran, it clearly means that when a memorizer of the Quran does attain a level of automaticity, and when due to the thousands of resembling verses or parts thereof, two or more resembling verses come to the mind of the memorizer at once, he or she chooses automatically, *with awareness this time*, the verse that fits the Sura he or she is reciting at the time or the location thereof.

Memorizing the Quran or part thereof to a level of automaticity explains how some memorizers can recite it from memory while walking, driving, dozing off and even waking from sleep. They then realize that they have been correctly reading part of the Quran while performing another task. This is called dual-task performance in the psychological literature, and as we saw with Koestler above, this level of automaticity allows the individual to perform various tasks at the same time without distraction. In terms of the present discussion, this level of automaticity would allow a prayer leader to recite without distraction. A prayer leader, for example, may be under severe strain and tension, not only because of the size of the group (he can reach as many as a million individuals or beyond) praying behind him, but because of the emotional build-up before and throughout prayers, especially in the month of Ramadan. These emotions stem from one's interaction with the meaning of the verses. There are of course other problems, for example, volunteers praying behind who may erroneously prompt the leader without invitation, thinking that the prayer leader had made a mistake. Occasionally other interruptions occur, children interrupting, time intervals required by the prayer ritual when the prayer leader has to stop his recitation and pick up again from where he left off, and so many distractions from our high tech world, such as watches beebing, cell phones ringing, etc. In spite of the need for automaticity, we find that neither our present curriculum in teaching, learning and memorization of the Quran, nor our continually changing time-demanding lifestyles, prepares our learners--nor does it lead to the automaticity level expected or required.

a continuous scale of gradations of degrees of awareness. There is a gradation in human awareness, then, from the level of relative unawareness as we carry out the act of breathing, for example, to the more aware level of "tying one's shoestrings to...humming a tune absentmindedly" and finally checking a column of figures and "checking it...after a mistake has been discovered...with great attention" (17, p. 154).

What is most significant for the present discussion, however, is the fact that our awareness, according to Koestler, "decreases and fades away with our increasing mastery of a skill exercised under monotonous conditions" (17, p. 155): "Mastery of the code and stability of environment are the two factors which lead to the formation of habit; and habit-formation is accompanied by a gradual dimming and darkening of the lights of awareness. On the other hand, we may regard this tendency towards the progressive automatization of skills as an act of mental parsimony; as a handing-down of the controls to lower levels in the hierarchy of nervous functions, enabling the higher levels to turn to more challenging tasks" (17, p. 155). This is indeed the goal that the memorizer of the Quran sets for him/herself: to be able to make the recitation of the Quran a habit by gradually relegating more and more material to the level of unconscious activity while he or she is simultaneously fully aware of the location and meaning of the verse he/she is reciting at the time.

This parsimony that Koestler talks about has found empirical support in recent scientific work. For example, it has been found that "[r]ecent neurological studies show that the brain becomes more efficient as a person becomes a skilled reader (Eden *et al.*, 1996). A beginning reader with serious learning disabilities uses both auditory and visual parts of the brain during reading, trying laboriously to sound out new words. In contrast, a skilled reader uses only a small, well-defined portion of the brain relating to visual processing" (10, p. 191). It is important to dwell on the relation between automaticity and reading for a moment, since it can be asserted that skilled memorization of the Quran begins with skilled reading of it. Indeed, this connection has come to the forefront of much discussion of automaticity today. For example, in "Automaticity and Phonemic Representations: Perceptual and Cognitive Building Blocks for Reading," Naslund and Smolkin have said that "[s]ince the popularization of the theory of **automaticity** as it pertains to reading (LaBerge & Samuels, 1974), 20 years of interdisciplinary theory building and research has led to increasingly specific descriptions of the automatic reading process...The speed, accuracy, and strength of phonemic representations in decoding text is now believed to be one of the special linguistic functions that best predicts success in becoming an efficient reader" (18, p. 147). In other words, theorists now believe that they have a better idea of what makes good readers good readers, and from the perspective of the current discussion, good reading can be the basis of accurate memorization. According to Salisbury, numerous studies have shown that "in reading, speedy and efficient word-recognition and word understanding is a critical prerequisite for successful reading and must become automatized before the reader is able to concentrate on such things as concepts and theme" (8, p. 24). And it is just this ability to focus on theme rather than merely on the

proactive inhibition. This is suggested when the Quran has been memorized short of the automaticity level, therefore allowing for interference and inhibitions to emerge and making memorization arduous and difficult.

Another factor which can interfere with Quranic memorization is **proactive inhibition**, which occurs when one or more already-mastered verses interferes with learning new, similar verses. We have discussed two factors thus far: retroactive and proactive inhibitions. Considering the vast number of similar verses in the Quran, the picture of memorization problems presented as either retroactive or proactive tends to oversimplify the situation in which the memorizer finds him/herself. It is for this reason that we might coin the term "**interactive**" inhibition, which occurs when memorizing a Quranic verse interferes with learning similar verses or interferes with already-learned verses *at the same time*. Thus it acts in both directions, before and after, simultaneously. It is a term that would be useful for further discussion of the factors that influence memorization of the Quran. We would like to emphasize that so long as Quranic memorization has not been carried out to the level of automaticity (or is not continually reviewed on a strict schedule), these factors of retroactive, proactive, and *especially* interactive inhibitions will always be annoyingly and at times unexplainably present for some memorizers.

Two other factors that can exercise an influence on the quality of one's memorization are **proactive facilitation**, which refers to the "[i]ncreased ability to learn new information due to the presence of previously acquired information," and **retroactive facilitation**, which refers to the [i]ncreased comprehension of previously learned information due to the acquisition of new information" (10, p. 190). Both of these are supposed to help increase rather than decrease the memorizer's ability. **Primacy effect** also can play a significant role. This is the tendency to memorize the first section or part of an assigned page more easily. There is also what is termed **recency effect**, which is the tendency to memorize the last part of the assigned page more easily. The implication for teaching Quran memorization is that an assigned passage should be relatively short for more difficult passages so that the middle part of the assignment can also be short. In this way, the difficulty of memorization will be reduced and errors will be less likely to occur because of the primacy or recency effects. This would also reduce the accumulation of one group of poorly memorized verses after another throughout the Quran.

Automaticity

A final point that we will discuss now is **automaticity**, and we will give special attention to this topic since it is probably the most important for our discussion of the memorization of the Quran. The most eloquent spokesperson on automaticity remains the British author Arthur Koestler. In his book, he likened conscious events to "light," and unconscious ones to "dark," following the terms of the German philosopher, Leibniz; and he stressed that awareness is a matter of degree: "[c]onscious and unconscious experiences do not belong to different compartments of the mind; they form

decisions concerning where chunks occur according to meaning, parts of an idea, and so forth. This is not always as easy to achieve as it might appear. Further, it is sometimes difficult to determine the number of chunks that should be assigned. Needless to say, this need for decision-making may be related to the size and number of chunks of information, the topic involved, as well as to the readability level of the passage being assigned and the mental and chronological age of the learner.

Remembering and Forgetting: the Systole and Diastole of Memorization

Commonly included in scientific discussions of memorization are the factors that can either facilitate or interfere with this process, factors that either help us to remember or forget what we are studying and attempting to commit to memory. Over the years, researchers have identified several factors that make it easier or more difficult to remember information. Some of these factors that are most relevant to Quranic memorization include, for example, **interference**, which happens when information gets mixed up with, or displaced by, other information in one's memory. This factor is one that is most deeply inherent and specific to the memorization of the Quran. Interference is such a deeply-rooted issue, so specific to the Quran, that scholars have never ceased writing about it. To date numerous books have been published on this topic. Salisbury provides the example of an experiment that illustrates the "large effect on learning which can be produced by interference" (8, p. 24). In that experiment, subjects learned, and memorized, successive lists of items. The more lists they learned, the less recall they had of previously learned lists, resulting in a decline in retention, from 70% for the first list to only 5% for the 35th and 36th lists, for example (8, p. 24-5). This seems to be true of retroactive, proactive and interactive inhibitions as well (see below), including of course Quranic memorization, as is well known.

Another factor that can influence the quality of one's memorization is **retroactive inhibition**, which occurs when previously learned information is interfered with or lost because it is mixed up with new and similar information, thus decreasing the ability to retain previously learned information. Since there are partial or identical resemblances[11] between a great many Quranic verses in the same Sura (chapter) and throughout the Quran, two implications seem to follow. On the one hand, students should master all of the passages assigned for memorization before they learn the following assigned passages. On the other hand, when similar verses come up in the following passages (some students fail to remember the previous and similar verse or verses, or mix them up with the newly learned verse or verses), this would be a good opportunity for the teacher to explain gradually the causes of remembering and forgetting--in this case, retroactive inhibition. The teacher also needs to point out the essential differences between verses, and students must practice contrasting and discriminating between the two verses as closely as their mental development allows. This means that they may have to compare and contrast similar verses whenever they are confused and affected by **retroactive or**

[11] The resemblances that are being referred to here concern the wording and not the meaning of the passages.

the index that provides him or her with all of the instances when that topic or story was mentioned. If you are interested in familiarizing yourself with the story of Joseph, for example, you need only consult the index and then study the passages for a unified overview of the chronologically presented events of the story. In this same way, the teacher of the Quran can call the attention of his/her students to a particular story so that the student can "chunk" the information and assimilate it in a holistic manner; or he or she can assist his/her student by continually relating fragments of stories of the prophets (peace be upon them), say, to the original context or event in which they occurred. It is common practice in many memorization schools to have students memorize a page a day. This is perhaps done as a matter of convenience; however, it is far better to have students work on material that is organized according to meaningful chunks, taking readability (relative ease or difficulty of material) into consideration.

It is fairly well-known now that one's short-term memory has the ability to hold only a discrete amount of information. For example, according to George Miller, "one's working memory' has a limit of 7 +/- 2 items. In other words, you can only productively work on memorization up to about seven items at a time. Much subsequent research has shown that learning proceeds more easily if a large list is divided into chunks of about 5-7 items and each chunk is mastered before the next chunk is taken on" (7, p. 25). This idea of chunking suggests that when learners of the Quran begin to memorize a new group or "chunk" of verses, they should repeat a certain number of related words, phrases, and ideas over and over until they master them and commit them to memory; then they can proceed to the next chunk or chunks according to the length and difficulty of the material to be memorized.

One sometimes encounters of course a single letter verse in the Quran, meaning a verse that is only one letter long, or two or several-letter verses, up to five. Likewise, there exist one, two or several-word-long lines or verses. While it is relatively easy to master a single letter or a one-line verse, it is obviously more difficult to master a page-long verse of several lines. That is, as the length of verses increases, mastering and memorizing them becomes gradually more and more difficult, requiring more and more time. This is why the idea of chunking—combining words, phrases, verses, ideas, stories about some prophets (peace be upon them all) or other topics according to meaningful relationships--should be studied in terms of its applicability to Quranic memorization.

Curriculum designers can benefit a great deal from employing the idea of chunking to help memorizers, students and teachers of the Quran to organize the meaning of the passages that are being memorized. It is necessary to memorize passages from the Quran as they actually appear in the text. There are ways to employ the idea of chunking, however, despite this. If the ideas in a story, for example, the life story of Moses (pbuh) are spread throughout the Quran, the teacher should always help the memorizers by supplying the students with the "contexts" of what they are memorizing and to place the events of a story in the correct mental context. Since the Quran is not always divided according to topics, curriculum designers and teachers should make

Chunking and the Importance of Organizing the Passages to be Memorized

It is a traditional idea in the history of discussions on memorization that it is of great benefit to the memorizer to be able to organize, in some coherent fashion, the material that he or she is attempting to commit to memory. Chunking ("[c]ombinations of items and relationships make possible what have come to be called 'chunks'" (13, p. 16)) is a term that is commonly used in the literature today to embody such a concept and this is certainly one of the most useful tools for the memorizer of the Quran. An excellent example of this has been presented by Slavin in his book on educational psychology (10, p. 178-9). In that book, he suggested how difficult it would be to memorize the following list:

flour	orange juice	pepper	mustard
soda pop	parsley	cake	butter
relish	mayonnaise	oregano	canned tomatoes
potatoes	milk	lettuce	syrup
hamburger	hot dogs	eggs	onions
tomato paste	apples	spaghetti	buns

Rather than attempting to memorize the items in this helter-skelter list, it would of course be much easier if they were organized according to a familiar and understandable organization, as in the following:

BREAKFAST	**LUNCH**	**DINNER**
Pancakes:	Hot Dogs:	Spaghetti:
Flour	Hot dogs	Spaghetti
Milk	Buns	Onions
Eggs	Relish	Hamburger
Butter	Mustard	Canned tomatoes
Syrup		Tomato paste
	Potato salad:	Oregano
	Potatoes	Pepper
	Mayonnaise	
	Parsley	Salad: Lettuce
	Beverage: Soda pop	
	Dessert: Apple	Beverage: Milk
		Dessert: Cake

The lesson for the memorizer of the Quran, and for the person helping someone to memorize the Quran such as the curriculum designer, is obvious: by organizing information into familiar patterns, the learner "need maintain only a few bits of information in [his] working memory [that is, one's short-term memory]" (10, p. 178-9). For example, in "The Holy Quran: English translation of the meanings and commentary," *de facto* chunking takes place in that the reader is given a list of topics in

conclusion is significant for the present discussion, for they indicate that "[t]here might be a form of deep memorisation in which meaning plays a key part" (2, p. 17 of 19).

Charles Reigeluth, another prominent figure in the field of learning, also points out the importance of meaning in relation to learning. According to him, one of the major kinds of cognitive theory regarding learning is "schema theory." This theory proposes that "when *new* [emphasis is author's] knowledge is encoded, it is organized into schemas, which are networks of related pieces of knowledge. . . But more importantly for the instructional purposes, specific elements of the invariant task can often be learned, or more accurately, *retrieved* (emphasis is author's), more easily by relating them to certain carefully selected prior knowledge, especially meaningful knowledge" (7, p. 9 in 2nd edition).

As we can see from the above authors, learning and memorization can be more effectively carried out when those activities are closely tied to the meaning of that which is being studied and memorized. In other words, "meaningful material is easier to learn and recall" (14, p. 251). In fact, the subordination of memorization to meaning can be seen in the Quran itself. For example, in verse 29 of the 38th Sura, it is said that "[Here is] is a Book which we have sent down unto thee, full of blessings, that they may *meditate* [emphasis mine] on its Signs, and that men of understanding may receive admonition." It is implied in this that the blessings that are contained in the Quran will be open to the person who meditates properly upon the signs that have been given--a person with understanding. Finally, Abdurrahman Bin Abdelkhaliq has characterized rule number 6 in The Golden Rules for Memorizing the Holy Quran (1407) in the following way, saying that "Understanding is the Road to Memorization" (15, p. 6).

Mention should be made of the differences between memorization in contexts where the Arabic language is natively spoken versus countries where it is not. In countries such as Mauritania, Indonesia and all other countries where Arabic is not the native tongue memorizers have no choice but to employ pure rote memorization. This is not an optimal situation for those who desire the spiritual understanding that the Holy Quran can provide; however, Quranic and memorization scholars owe it to these individuals to find ways to make their efforts more economical and ways that will eventually lead to this understanding. On the other hand, there are some advocates of the idea that those who are attempting to memorize the Quran in these non-Arabic and rote-memorization contexts should be used as models for the possibilities for the memorization of the Quran on the part of native Arabic speakers. This, in the opinion of the present author, should not be encouraged; in fact, it is, as mentioned at the outset of this paper, that one of the main theses of this paper is the fact that "meaning" is the alpha and omega of the study of the Quran, and this includes its memorization. The Holy Quran is a bounty of spiritual understanding, and it is through the blending of memorization and understanding that this knowledge will come to the minds of serious students.

to be successful. For example, the memorizer, whatever his/her age or station in life, needs a great deal of time, patience, persistence, mental struggle, knowledge and understanding of the methodologies related to memorization in order to achieve a motivation that is rooted in a deep spiritual understanding. It should be made crystal clear in the mind of the learner/memorizer that the intrinsic type of motivation, in the end, is the only kind of memorization that leads to true success. This should and can be instilled in the minds of all learners, beginning at an early age. There is no place for showing off in the memorization of the Quran, and if a person witnesses an individual who seems to place too much emphasis on his/her ability to recite the Quran from memory, that individual should be regarded with patience until he or she comes to a recognition of the significance of spiritual understanding. By the same token, the individual who succumbs to such feelings should also regard him/herself with patience and realize that it is a passing phenomenon and should merely continue to struggle on the spiritual path.

The Importance of Meaning in the Enhancement of the Memorization Process

Although motivation is significant in relation to memorization specifically and to learning generally, the important role that meaning plays in memorization cannot be stressed too highly. Indeed, the role that motivation plays regarding memorization has at times even been made subordinate to the role of meaning. In fact, one of the most famous scholars in the field of applied linguistics (Stevick in *Memory, Meaning and Method*) goes so far as to indicate that "Memory is a byproduct of Meaning " (13, p. 160). In other words, while accurate and automatic rote memorization may be an inherent and essential part of some disciplines, meaning and understanding of the material being memorized play an equally essential part in the mechanical act of memorization itself, especially at its early stages when new information is being instilled deep into short-term memory and later on in the long-term memory.

Here, once again, research can add to the wisdom with which we approach memorization of the holy scriptures of the Quran. Ultimately, the texts of the Holy Quran are memorized in order to broaden the spiritual life of the reader. In this sense, memorization without understanding would fall short of true spiritual understanding and profit. For this reason, according to theorists, it is not the "more usual lexical or linguistic sense of `meaning'" that needs to be emphasized; rather, it is the "personal, psychological, `deep' kind of meaning... [which] has received only passing mention" (13, p. 47-8) that requires emphasis.

When a person is deeply engaged with the meaning of what he/she is attempting to memorize, his/her motivation will be stronger. Mageean and Hai, cited earlier in the paper, for example, link rote learning, memorization and meaning. According to them, "[t]he intention to remember may bring about rote memory; the intention to understand may result in incidental deep memory; and the intention both to understand and memorise may produce intentional deep memory" (2, p.16 of 19). The author's

Motivation as Given in the Process of Memorization

It is appropriate to begin our quest for memorization techniques that are suitable for the Muslim memorizer by looking at a concept that is central to memorization and learning in general: motivation. In fact, according to some, it is impossible to deal adequately with the topic of memorization without dealing with the topic of motivation, for "[w]ithout continued, high motivation on the part of the subject, training may become unduly long and arduous. For example, what good is training word recognition skills using ART techniques if, in the final analysis, the learner comes to hate reading?" (11, p. 49). Emphasizing motivation, Norman says that "a subject must have that mysterious something called `intent to learn'. Given this intention, the act follows by a steady, slow heave of the will" (12, p. 133). There is no doubt that high motivation, directing a strong will, is an absolute must before attempting this great endeavor of memorizing the Quran.

According to the literature, there are basically two kinds of motivation and incentives for learning that psychologists, educational psychologists, and applied linguists often discuss in relation to learning and memorization. The first is **extrinsic or instrumental motivation,** which is satisfied by praise, rewards, feedback, grades or recognition: "It may also refer to the desire for a toy, a coin [money], or a piece of candy which someone has promised as a reward for satisfactory performance" (13, p. 48). The second kind of motivation is **intrinsic, or integral incentive**, which is the motivational value and usefulness of the content itself--it is an activity that people enjoy and find motivating (10, p. 378).

The extrinsic type of motivation has always been employed to motivate learners to memorize the Quran (for example, presents or awards are typically given for achievement), but has been recognized and acknowledged as interim and temporary. Literally thousands of schools and local, regional and international competitions are regularly held where rewards of all kinds, such as certificates, money, and gifts, are offered to competitors. It is not realistic to think that intrinsic motivation alone will keep children or even all adults motivated; however, neither Muslim scholars nor teachers have ever compromised the latter, the intrinsic incentive, in the least. Every scholar has emphasized one and only one specific intrinsic incentive: that Muslims have always to keep at the forefront of their minds total and sincere devotion and purity of faith. This deep intrinsic psychological incentive, however, takes a great deal of time and skill on the part of teachers, scholars and educators to instill in the mind of the learner. Moreover, fluctuations between intrinsic and extrinsic incentives are expected and accepted until the intrinsic is eventually achieved.

In the final analysis, the motivation of the memorizer of the Quran should be intrinsic, not extrinsic. It is true that in the early stages of memorization and perhaps with younger memorizers, extrinsic motivation in the form of rewards, as mentioned above, can play a useful role. But regardless of whether the individual is young or old, a great deal of inner qualities have to be brought to bear on the act of memorization for it

the higher educational goal of critical thinking" (5, p. 2 of 7).

Muslims, too, have accumulated rich experience and practical ideas from the very long application of Quran memorization that has been handed down from generation to generation. Learning to read the Quran to the level of automaticity, using memory aids in order to make memorization less difficult and demanding, and more efficient and enjoyable has always been a vital part of our tradition. Second, memorization of the Quran, including work in Islamic and other disciplines, is a skill that will help scholars and students achieve the foundation for other higher order scholarly work and understanding. The prophet (pbuh) says, in essence, that wisdom is something that is ever sought after, and one should take it wherever one finds it. In this sense, it is to our benefit to take advantage of the rich material available from research that can help us support and confirm our already rich tradition of memorization techniques. The Prophet (pbuh) also says, in essence, that when you do something you should try your best to perfect it. Therefore, it is strongly suggested that we first survey the vast research on memorization from scientific study and choose with great care the salient methodologies that are relevant to our religious goals. In this way, a student's important job of memorization can be carried out with greater efficiency and greater joy, and fundamental meanings can be grasped for a lifetime of devotion.

Because studies have been conducted extensively under lab conditions, we have to be very careful as to what results would actually be suitable for Quran memorization. "While memory for discourse has been studied extensively under lab conditions, there are very few systematic data on retention intervals longer than those convenient for lab study" (9, p. 611). Moreover, what we need is research on Quranic memorization itself for at least two reasons. In the first place, we need to draw upon this research in order to confirm the day to day practices we have been doing for years so that we can be certain we are doing the right thing. Knowing whether one is doing the right thing or not, at least in terms of learning, is not always so obvious. According to Slavin, for example, "[t]he goal of research in educational psychology is to carefully examine obvious as well as less than obvious questions, using objective methods to test ideas about the factors that contribute to learning" (10, p. 12).

According to Slavin, however, we must always take a common sense approach to the use of research. We need, for example, to keep in mind that "no theory, no research, no book can tell teachers what to do in a given situation" (10, p. 15). What we need to do is to carry out our own research on the memorization of the Quran and use "objective methods to test ideas about the factors that contribute to [its] learning" (10, p. 12). Second, we need to continue to search for feasible solutions for Quranic memorization problems that are compatible with today's time-demanding lifestyles and which can fine-tune our current practices. For this reason, among others, research and the application of that research is of the utmost importance.

These activities are followed rigorously until they graduate two to three years later when they will have memorized the entire Quran.

On the Idea of Memorization as a Method of Study

As we can see from the discussion of actual practices of memorization of the Quran in the world today, there is an apparent need for more specific training in memorization techniques, and for some of these techniques we may profitably look to the scientific tradition for assistance. It is interesting that even in scientific study the value given to a certain methodology can be cyclic. For example, for years the area of memorization was looked down upon, only later to be resurrected and placed once again into the repertoire of learning theories. Mageean and Hai, in "New Thinking on Automaticity and Memorization," for example, have pointed out that traditionally, "[r]eady, fluent, accurate and automatic performance of certain tasks has...been regarded as important in educational outcomes, though in recent decades the critics of an emphasis upon such outcomes have been very influential" (2, p. 1 of 19).

Consequently, many of the most up-to-date education and educational psychology books have entire chapters on memorization and memorization teaching, in addition to the hundreds of books and articles written on memory enhancement.[10] Included in this research has been the connection between mnemonics and a wide range of other fields, such as chemistry, biology, etc. For example, in an internet article entitled "Cognitive Applications," the author refers to a statement by Higbee, indicating that "[r]esearch has shown that a wide range of mnemonics can be used effectively by a wide range of people on a wide range of topics" (3 and 4, p. 871). Further, in "Educational Memory Aids: Review of Cognitive Research," Susan C. Jones speaks of the importance of memorization. She quotes O'Neil, who says that "memorizing basic facts is often essential... [t]he learning of facts and procedures is a legitimate and important part of a student's education" (5, p. 1 of 7). Jones goes on in her article to quote 45 teachers from a variety of disciplines on the importance of memorization (5, p. 3-7).

Finally, due to the importance currently accorded to memorization there are now suggestions from specialists in some fields to incorporate memorization techniques and methods into the curriculum (see Cook [6], 1994; Reigeluth [7], 1996,1998; and Salisbury [8], 1990). According to Salisbury, in an article devoted to drill practice and the computer (although he claims that what he says in the article applies equally well to other disciplines, such as medicine, geography, etc.), most specialists agree that "[c]ertain critical subskills must not only be well learned but overlearned, and through practice, be brought to a state of automaticity" (8, p. 24). The operative word here is automaticity, since "students should have attained automaticity on component subskills before going on to more sophisticated superordinate skills" (8, p. 24). In this way, "students can concentrate on

[10] See, for example, *Educational Psychology: Theory and Practice* (10) by Robert E. Slavin, 2000, for an excellent survey of current research, p.535-574.

automaticity and is often acquired at home before joining *mahdharahs*. Then they write on their own portable wooden chalkboards of different sizes, read what is written for them by their teacher or what they have written themselves, rehearse it, memorize it and recite it to one another and to their teacher over and over again until they have learned it verbatim. This is what they do every day with every new passage of varied length according to their level.

Then they overlearn these new passages to the point of automaticity by repeating them over and over again, close to a hundred times or beyond. This typically leads to high fluency, accuracy, speed and automaticity with little or no understanding or awareness. Next this "new" passage is scheduled into a gradually spaced review plan incorporating the newly-added passages. This tablet is divided into four sections, two sections on each side, so that on the first day section one is filled up with a new passage and memorized.[8] The second day another new passage is written on the second section and memorized. This process is continued until, by the fifth day, the passage written on section one has to be erased to allow for a new passage to be written and memorized. However, by this time the erased passage is on its way to being engraved relatively permanently on the mind. Review practices still go on, although at a further spaced time. This is what they do in essence day in and day out, every school day for 2 hours or more on all previously memorized parts of the Quran. By the time they graduate, that is, have memorized the entire Quran, it will most likely be stored for life for easy retrieval. This process is also enhanced by testing the student on what they have memorized at least twice a week. (There are certain exceptions to this outline of behavior, but generally this is what takes place.)

All of this is done on a truly one-to-one basis. These children, as is their teacher, are totally devoted to the memorization of the Holy Quran, at least to the extent to which they are able at that stage of mental and emotional development. They do not have other obligations, other subject matters or other time-demanding activities that will interfere with this never-ceasing effort of memorization. In fact, it could be stated that much of the success of the memorization of the Quran in Mauritania can be attributed to what we might for lack of a better term call "culture," since the memorization of the Quran is such a deep part of the daily lives of the people who live there.[9] For example, competition is so high among students as to how much, how fast and how well they are able to commit passages of the Quran to memory. Additionally, many competitive techniques are employed to encourage learners to memorize, such as games related to the location and resemblance of a particular verse. For example, a verse might be given to a student and the student then has to remember the verse that comes either after or before it.

[8] As students progress in their proficiency, the tablet is divided into two sections instead of four; in this way, the students are responsible for an entire page one day, the opposite side (page) of the tablet the next, and on the third day they would then have erased the first "page" and gone on to new material.

[9] It is common in Mauritania, for example, to see individuals walking on the street or riding busses reviewing passages from the Quran quietly to themselves.

assigned each school day to students, usually a whole page from a specific edition of the Quran.[6] The passage is read to them by the teacher or is played from a cassette recorder a number of times, and in turn is re-read by several students and then corrected by the teacher. This is done to make certain that the students are able to read the passage reasonably well when they leave class. This does not ensure that all of the students have really got the text right, however, since only a few students can be focused on during the time allowed to the teacher in a typical 45 minute class period.[7]

Following this introduction of the text, students are left with the entire responsibility of repeating the page or assignment verbatim and then reciting it to the teacher the following day one by one. They are prompted or given correct answers if they have trouble, are graded on their work, and then are assigned further texts from the Quran to be memorized one school day after another. The students then are tested a number of times during the school term and at the end of it are tested on the entire amount of work that they have done during the semester. In essence, although the teacher may make some recommendations as to how students should memorize the assigned passage, his or her essential role is to assign passages, read them and make sure that several students have read them reasonably well, listen to their recitation, and to grade and finally test them at certain intervals during the semester and at the end of it when the students are able to demonstrate their overall grasp of the material; and then, on with a new set of Quranic chapters (Suras) for the following term and so on until the entire Quran is learned.

As we can see from this characterization of the memorization methodology that is currently employed in memorizing the Quran in most of the Islamic world (some variations will occur), there is very little actual memorization training done at all. Rather, students themselves are given the entire responsibility for devising ways, often through trial and error, to satisfy the requirements for memorization given by their instructors.

The Mauritanian Model

At this point it is appropriate to mention some related characteristics of reading, rehearsing, mastering, overlearning and achieving automaticity in yet another model known as the Mauritanian model. In Mauritania, children as young as 4 to 6 years spend as many as 10 to 12 hours in *mahdharahs* (a "university" for all ages and all "arts") engaged in a number of activities related to Quranic memorization and some Islamic and Arabic language disciplines. These children first master the basic skill of reading, albeit often without understanding what they are reading because Arabic is not their mother tongue and because of their young age. Their reading skill is practiced to a high level of

---

[6] Revised and edited by The Presidency of Islamic Researches, IFTA, CALL and GUIDANCE, King Fahd Holy Quran Printing Complex, Madinah.

[7] Even within this time other activities detract from the teacher's duties, such as classroom management, taking role, etc.

updated as perceived needs arise; this is not so, however, with the curriculum for the memorization of the Quran. These methodologies no longer seem to be fully compatible with today's information age, as educator Charles M. Reigeluth has suggested in his article: "The Imperative for Systematic Change." When we look at the ways society is changing as we evolve more deeply into the information age, we can see trends in the workplace, the family, and decision-making systems. From those changes, we can identify new features that an information-age educational system should have to meet the needs of society. Unfortunately, educators are not taking this kind of needs-based, systems-design approach to improving education. Without such an approach, we will almost certainly be condemned to a system that does not meet society's needs (1, p. 10).

It is ironic that despite the universal recognition of the importance of memorization to Islam, memorization has not been treated scientifically, which would certainly add to the experience of memorizers, school teachers, university educators and religious scholars (1, p. 10). The experience of those groups, from generation to generation, has formed the essence of present day memorization methodology and practice, and this practice, combined with the latest information and memory aid techniques that experts in the field of memory enhancement suggest, will certainly help the memorization of the Holy Quran to continue to flourish. How one should go about memorizing the Quran has become an ever recurring and persistent question in the mind of anyone attempting to commit passages of the Quran to memory. And once the Quran or parts of the Quran are memorized, how is this information to be retrieved at will? These are some of the questions that will be addressed below.

Two Models of Memorization Methodology in Contemporary Islamic Schools

Before discussing these questions, however, let us take a closer look at how memorization is approached in these schools, for it is an objective view of current memorization methodologies that will enable us to pinpoint areas in the curricula of these schools that could take advantage of the vast research on memorization that has been carried out. It should be remembered, however, that no model is complete, and it is the responsibility of the researcher and instructor of memorization to look for what is best in any models studied.

The Saudi Model

First, in Saudi Arabia and the great majority of Islamic schools elsewhere in the world, schools devoted to memorization of the Holy Quran are called "schools for training for the memorization of the Holy Quran."[5] What takes place in these schools that follow the Saudi "model," so to speak, essentially is that part of the Quran is

[5] In Egypt, in Azhar University, a handout describing the curriculum for the year 1999-2000 is called "Curriculum for the Memorization of the Holy Quran assigned for the elementary level." This might be a more suitable name, as it more accurately describes what actually takes place in the schools since there is no indication of training.

classroom applications of the ideas presented in this paper, including a discussion of learning strategies, learning styles, and error analysis. One of the underlying themes of this paper is the idea that the more the student and teacher are aware of the reasons for their memorization activities, the more economical and pleasurable those activities will be.

The traditional role of memorization in the study of the Holy Quran and the possibilities of change

The memorization of the Holy Quran is as old as the inception of Islam: several years before the Hijra (lunar year of 1421), when the Quran was first revealed to the Prophet Muhammad (peace be upon him--from this point in the essay *pbuh* will be used for this phrase). Memorization has continued to play a vital role in some of the religious practices of Islam, and memorization of the Holy Quran will always be a requirement of our daily worship practices. For example, we must memorize a number of whole chapters and passages of the Holy Quran in order to pray five times a day, and these prayers require memorization. In addition, memorization is an absolute requirement for Muslim scholars as well.[2] Some limited memorization, then, is part of the essential daily practice of Muslims.

As a result of the significance given to memorization in Islam, literally thousands of schools of all kinds have arisen, including mosque madrassas (schools within a mosque), all over the world, whose curricula at the elementary and intermediate school levels are primarily devoted to the memorization of all, or part of, the Holy Quran. In some countries, such as Saudi Arabia, these memorization courses exist alongside other standard courses.[3] In fact, in some countries, like Mauritania, the majority of children are required to memorize the entire Quran before they are admitted to public primary school.[4]

Even with the noticeable increase in the number of these schools and their students, however, there seem to be elements missing from the existing curricula, elements that could enhance the learning and memorization of the Holy Quran. Changes in contemporary lifestyles (including high demands on time, thus making total devotion of time to Quran memorization unfeasible), for example, are making demands for the improvement of existing educational methodologies across the entire range of subjects, and indeed many changes have already been carried out and these changes continue to be

---

[2] Arabic poets and scholars had practiced memorization of poetry and prose ages before the inception of Islam, and still do, although to a lesser degree.

[3] In the public school system in Saudi Arabia, which makes up the majority of the educational system there, however, Quran memorization is but a single course requiring much less memorization.

[4] This information was related to the author by Mauritanian individuals (Muhammad Fadel Weld Asheikh, Muhammad Ahmad Aljikani, and Mahfooz Weld Aienena) who have gone through this system of education. This model for memorization is followed as well by come countries that neighbor Mauritania, such as Senegal and Mali.

applied linguistic studies, for example, the primary research field of the present author, much of the work regarding memorization, teaching, and learning strategies and styles, error analysis and diary work may be usefully applied to the memorization of the Holy Quran. Such research will tell us what constitutes productive practice.[1]

The paper will begin with a discussion of the role that memorization has traditionally played, and continues to play, in Islam. Included in this discussion is a characterization of two models that are currently being used in Saudi Arabian (and many other countries, following that model) and Mauritanian schools. We will then look into some of the current ideas on memorization. Beginning our discussion will be an overview of the ideas of motivation and meaning as they relate to memorization and to the memorization of the Quran in particular. Obviously, the degree to which someone excels at an activity depends to a great extent on his/her motivation. And further, the student's understanding of the meaning of what he/she is attempting to memorize plays a controlling influence on his/her retention of the information in long-term memory. Next we will discuss two concepts that are significant in a discussion of memorization: remembering and forgetting. Included in this discussion will be certain ideas that might be particularly useful in relation to the memorization of the Quran, such as the idea of interference, retroactive inhibition, proactive inhibition and automaticity.

The idea that the material to be memorized should first be organized in some coherent, memorable fashion is as old as memorization itself, and in contemporary memorization studies this is typically referred to as "chunking." We will discuss this concept as it relates to the memorization of the Quran; and we will also touch upon the notion of mnemonics, which is a concept of long traditional standing that suggests that there are certain learning strategies and techniques that serve as memory aids, such as rhyme and rhythm, narratives, loci and spatial positions, pegwords, categorization, visual and auditory techniques, etc. These will be discussed briefly in turn.

Following this discussion we will focus on the practice of memorization: how an individual can best place passages and even chapters from the Quran into his/her long-term memory. Included will be a discussion of the ideas of distributed and massed practice, i.e. whether memorization best takes place when it is interspersed with other activities or carried out in one intensive session, as with distributed and massed practice respectively. We will then move to a discussion of the concept of spaced review: a mechanism involving the periodic review of what has been memorized in order to enhance retention.

Next, after introducing to the reader a tentative model of repertory memory that might enhance the models that are already in place, we will look into the possible

[1] Rather than devoting a special section to current research, because of the complexity of the issues surrounding the concept of memorization, research on memorization and theories relevant to the memorization of the Quran will be mentioned throughout the paper when appropriate as each topic is dealt with.

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-32, Riyadh (1424 A/.H./2004)

An Applied Linguistics Approach to Improving the Memorization of the Holy Quran: Suggestions for Designing Practice Activities for Learning and Teaching

Muhammad Yaseen Alfi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 29/11/1422H.; accepted for publication 24/7/1423H.)

Abstract. The memorization of the Holy Quran is as old as the inception of Islam, and memorization has continued to play a vital role in many of its religious practices. In this paper we intend to introduce to the Islamic reader some of the information from research on memorization and some of the methodologies from educational theory that may enhance the already advanced practices of memorization in the Islamic world. Some of the issues that will be discussed are the following: the traditional role of memorization in the study of the Holy Quran; methodology in contemporary Islamic Schools; on the idea of memorization as a methodology of study; motivation and meaning as they pertain to memorization; techniques such as chunking and mnemonics that assist the learner in his/her effort at memorization; a tentative model for repertory memory and possible classroom applications. It is hoped that the discussion of these issues will assist teachers and curriculum designers in confirming the good practices that are already in place, in improving practices that are found to be less useful, and in eliminating some practices that are seen to be counterproductive. To paraphrase the Prophet Muhammad (pbuh), we may take wisdom wherever we find it. It is hoped that the information presented in this brief paper will open the door for further research into the topic of memorization for scholars and teachers so that we can continue to build on our great past.

Introduction

Memorization has traditionally played a vital role in the study of the Holy Quran, and students of the Quran have certainly amassed a vast amount of expertise in their effort to understand it and to impart its meaning to younger generations. This is not to say, however, that there is not more to learn. In this connection, science is able to contribute a great deal to the Muslim's effort of memorization, and in this paper we will look into several of the theories that can be employed to enhance the practice of the memorization of the Quran. The fields of psychology, educational psychology and applied linguistics will be drawn upon in an effort to introduce to the Muslim reader some of the salient methodologies that can be marshaled to improve his or her memorization training. It will be seen that a vast amount of theoretic and scientific research has been generated. In

Contents

Page

English Section

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

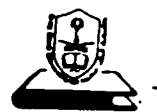
J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-32 Eng., 687-1227 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2004)

Journal of
King Saud University

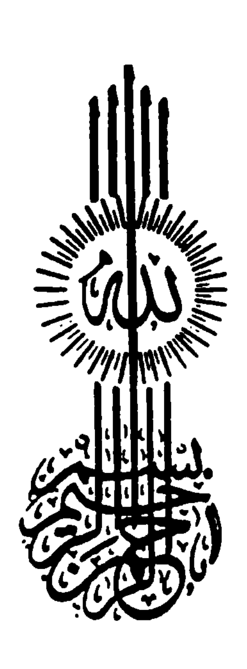
Volume 16

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1424
(2004)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations**: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs**: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. **Subscription and Exchange**: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 16, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp.1-32 Eng; 687-1227 Ar., Riyadh (A.H. 1424/2004)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 16

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1424 (2004)



King Saud University

Academic Publishing and Press